
ABEGS.ORG
الغرب يلتقي الشرق
أفضل الممارسات لمعلمين خبراء
في الولايات المتحدة الأمريكية والصين
تأليف
ليزلي غرانت باتريشيا بوب
جيمس سترونج يلنج صن
إكزيانكروان إكزو كاثرين لتل
ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
د. محمد بلال الجيوسي



الغرب يلتقي الشرق
أفضل الممارسات لمعلمين خبراء
في الولايات المتحدة الأمريكية والصين

تأليف

ليزلي غرانت | إكزيانكروان إكزو | ييلنج صن

جيمس سترونج | باتريشيا بوب | كاثرين لتل

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
د. محمد بلال الجيوسي

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
غرانت ، ليزلي
الغرب يلتقي الشرق: أفضل الممارسات لمعلمين خبراء في الولايات المتحدة الأمريكية والصين ؛/ليزلي غرانت ؛ محمد بلال الجيوسي - الرياض ١٤٣٦هـ
١٧٦ص، ١٧×٢٤ سم
ردمك: ٧-٥٨٩-١٥-٩٩٦٠
١-التعليم المقارن. ٢-التعليم – الولايات المتحدة.
أ.الجيوسي، محمد بلال (مترجم) . ب. العنوان .
ديوي ٣٧٠,١٩٥ ١٤٣٦/٨١٦٣

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٨١٦٣
ردمك: ٧-٥٨٩-١٥-٩٩٦٠

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥
فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم

This is an Arabic translation for the English 2014 edition of
WEST MEETS EAST
Best Practices from Expert Teachers in the U.S. and China
By:

Leslie Grant, James Stronge, Xianxuan Xu, Patricia Popp, Yaling Sun & Catherine Little

المحتويات

تقديم	٧
نبذة عن المؤلفين	٩
مقدمة المترجم	١١
إقرار بالجميل	١٥
الفصل الأول: مدخل ونظرة العامة	١٧
الفصل الثاني: المعلم، الشخص	٣٣
الفصل الثالث: المعلم والتخطيط الدرسي والتقويم	٥٧
الفصل الرابع: ممارسة التدريس	٨٧
الفصل الخامس : تنظيم الفصل، وإدارته، وانضباطه	١٢١
الفصل السادس: دروس مستفادة	١٥٣
قائمة المراجع	١٦٧

تقديم

يبذل التربويون جهودًا متواصلة لتحديث النظام التعليمي وتجويده على كافة المستويات، ليتمكن النظام التعليمي من مواكبة التحديات والمستجدات التي تواجه المجتمع، عن طريق تطوير الأهداف، وتحسين النواتج، في ضوء ما يشهده العالم في الوقت الحاضر من ترابط بين شعوبه المختلفة.

ويهدف كتاب " **الغرب يلتقي الشرق: أفضل الممارسات لمعلمين خبراء في الولايات المتحدة الأمريكية والصين** " إلى إلقاء الضوء على قناعات وممارسات معلمين ذوي فاعلية عالية في الصين (الشرق) والولايات المتحدة الأمريكية (الغرب)، من خلال التركيز على ما يمكن أن يتعلّمه معلمون في الشرق من نظرائهم في الغرب، وبالعكس. وبطبيعة الحال، فإن ثقافات التعليم المتميزةفي العالم تتشكل وتترعرع في نظم تربوية مختلفة، وممارسة التعليم – من حيث هي فعل ثقافي– تجري في بيئات ثقافية متنوعة، وتتطور بطرق يمكن أن تعكس القيم الثقافية الكامنة التي يناصرها وينميها المجتمع الأوسع. والولايات المتحدة الأمريكية والصين – وهما أمتان تختلفان عن بعضهما اختلافًا هائلاً من حيث الخصائص السكانية والتاريخ والنظم السياسية والوضع الاجتماعي والاقتصادي– تختلفان أيضًا، على نحو دراماتيكي، في نظم التعليم وممارسات التدريس، ومن ثم التعرف على قناعات وممارسات المعلمين الفاعلين التي تتجاوز الهوة بين الثقافتين، في ضوء ما تنفرد به كل ثقافة منهما على حده.

ويقوم الكتاب على مقدمة أساسية مفادها أن تدريسًا قويًّا يقوم به معلمون موهوبون يقع في قلب جودة التعليم، وأن فهم عناصر التدريس الجيد يتطلب استكشافًا عميقًا لممارسات معلمين نموذجيين وتفكيرهم المهني.

ويتضمن الكتاب تحليلات متقاطعة لمعلمين في البلدين ممن أحرزوا جوائز وطنية على تعليمهم. وقد تمَّ الحصول على هذه المعلومات من مقابلات مع المعلمين وزيارات ملاحظة لهم، واستخدام عدد من إجراءات جمع المعلومات المقننة، مع التركيز على قناعات هؤلاء المعلمين حول أنماط التعليم في فصولهم الدراسية.

ولا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله **الدكتور محمد بلال الجيوسي** في ترجمة الكتاب، حتى جاء لهذه الصورة، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

نأمل أن يكون الكتاب مرشداً ودليلاً للمشرفين التربويين والمعلمين والعاملين في مجال التربية والتعليم بما يعود بالنفعة عليهم وعلى طلابهم، وأن يسد ثغرة في المكتبة التربوية العربية.

والله الموفق،،،

د. علي بن عبدالخالق القرني

نبذة عن المؤلفين



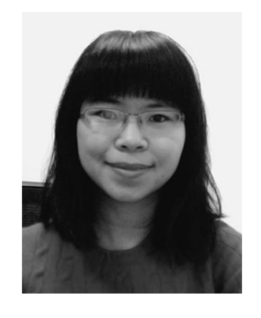
ليزلي غرانت

أستاذة مساعدة في التربية في كلية وليام وماري. تدرس في مجال السياسة والتخطيط والقيادة التربوية. تركز أبحاثها على المقارنات عبر الثقافية في التدريس وفعالية التدريس، وتقويم تعلّم مهارات التعلّم الأساسية لمعلمي الفصول والقادة التربويين. وتعمل حالياً في مجلس مديري تجمع البحث في التقويم التربوي وفعالية التعليم.

جيمس سترونج



حاصل على جائزة ولقب أستاذ التراث"[1]. أستاذ متميز في التربية والسياسة والتخطيط والقيادة التربوية في كلية وليام وماري. تتضمن اهتماماته البحثية السياسة والممارسة المرتبطة بجودة وفعالية المعلم، وتقويم المعلم والمدير. عضو مؤسس في مجلس مديري تجمع البحث في التقويم التربوي وفعالية المعلم (CREATE). حاز عام ٢٠١١م على جائزة مصباح المعرفة (فرانك إي. فلورا لامب). واختير عام ٢٠١٢م لتلقي جائزة فيلمان من التجمع المذكور.



إكزنكروان إكزو

تعمل حالياً باحثة مساعدة – بعد الدكتوراه- في كلية وليام وماري. تضم اهتماماتها البحثية فعالية المعلم، والتطور المهني، وتقويم المعلم والمدير. كما أنها تركز على التحليلات الدولية المقارنة لخصائص المعلم وتعلّم الطالب في الولايات المتحدة الأمريكية والصين.

---

(١) لقب ومنصب تمنحه جامعة "وليام وماري" في الولايات المتحدة لأساتذة كبار قدموا انجازات علمية بارزة على امتداد سنوات.

باتريشيا بوب



منسقة الولاية لتربية الأطفال والناشئة المشردين في فرجينيا، وأستاذة مساعدة إكلينكية في المنهاج والتدريس للمنهاج والتدريس في كلية وليام وماري. تضم اهتماماتها البحثية أطفالاً وفتياناً لا بيوت لهم. وأشكالاً أخرى من الحراك، والأطفال المعاقين، وجودة المعلم. وهي رئيسة سابقة لمجلس فرجينيا لصعوبات التعلّم والرابطة الوطنية لتربية الأطفال والفتيان المشردين (NAEHCY). وتعمل حالياً في لجنة هذه الرابطة مسؤولة عن صندوق لوتندر التربوي.

ييلنج صن



أستاذة التربية، ومديرة قسم المناهج والتدريس في جامعة يونان نورمال في مقاطعة يونان في الصين. وهي مستشارة- أيضاً- في حكومة مقاطعة يونان. تغطي اهتماماتها البحثية مجالات في إعداد المعلمين، الإرشاد المدرسي، والمناهج والتدريس. حازت عام ٢٠٠٧ جائزة المعلم المتميز (Ed.M) وهو برنامج وطني لإعداد المعلمين تديره اللجنة الوطنية لتربية المعلم المتميزة.

كاثرن لتل



أستاذة مساعدة في علم النفس التربوي في جامعة كونيكتيكت. وقد أصبحت عام ٢٠١٢م زميلة تدريس جامعية. تضم اهتماماتها البحثية التطور المهني وممايزة المناهج والتدريس، وممارسات الأسئلة الصفية. وهي تدير وتجري بحثاً متصلاً ببرنامج (Uconn Mentor Connection) ، وهو برنامج للطلاب الموهوبين أكاديمياً. وتعمل كاثرين حالياً في مجلس مديري الرابطة الوطنية للأطفال المتفوقين.

مقدمة المترجم

{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} .

(سورة الحجرات، أية ١٣)

لقاء الشرق والغرب، شاغل قديم للباحثين من شتى الاهتمامات: مؤرخون وعلماء اجتماع وأنثروبولوجيا وغيرهم. بل إنه شغل الشعراء أيضاً. فها هو الشاعر الإنجليزي "روديارد كبلنج" يعلن يأسه من تحقق هذا اللقاء قائلاً: الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا. تلك رؤية متشائمة ترى بين الثقافتين هوة غائرة تفغر فاها، ولا سبيل إلى ردمها أو مد جسور بينها. وهي رؤية تفضي- في أحسن الأحوال- إلى العزلة والانغلاق، وفي أسوأها إلى النزاع والصدام.

ولكن من يدري فقد يبدد هذا التشاؤم الغربي تفاؤل شرقي على لسان قيس بن الملوح يرى أنه من الممكن أن يجمع الله الشتيتين بعدما يظنان كل الظن أن لا تلاقيا.

هذا الكتاب الذي بين أيدينا هو محاولة للنظر إلى الشتيتين- الشرق والغرب- في بلدين بعينهما، وفي مجال مخصوص. البلدان هما الولايات المتحدة الأمريكية والصين، والمجال هو التعلّم والتعليم. فكيف يتشابه البلدان في فلسفة التعلّم والتعليم وبيئتهما وممارساتهما، وكيف يختلفان. قد يخيل للمرء لأول وهلة أن السؤال معرفي خالص ناجم عن فضول علماء باحثين. نعم إنه كذلك، ولكنه لا يقف عند حد فضول معرفي. فلهذه المقارنة دواع وأسباب ذات طابع استراتيجي في القرن الحادي والعشرين:

١- على الرغم من التقدم الكبير العلمي والصناعي والتعليمي في الغرب، فقد فوجئ بمأثرة "النمر الأسيوي" على صعيد الصناعة والتكنولوجيا، وعلى صعيد التعليم. فها هم الطلاب الآسيويون يتربعون على قمة الإنجاز في الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات وهو أمر يثير الدهشة والتساؤل إذا عرفنا على سبيل المثال أن معدل عدد الطلاب في الفصول الصينية يصل إلى (٥٠) طالباً، وإذا أخذنا بعين الاعتبار المنحى التقليدي الذي يتخذه التعليم في بلدان شرقي آسيا. لذلك فإن معرفة الأسباب الكامنة وراء هذا التفوق ضرورية للتفوق في السباق التعليمي هذا.

٢- لقد غدا عالمنا مسطحاً لا حواجز تفصل بين أصقاعه. فوسائط الإعلام المتطورة، ووسائل التنقل الحديثة جعلت مجتمعات العالم منفتحة على بعضها. وقد اشتد – في ظل مثل هذه العولمة –

أوار التنافس الاقتصادي، وراح سوق العمل يتطلع إلى خريجين على مستوى علمي رفيع يلبي حاجات القرن الحادي والعشرين، لذلك كانت دراسة نظم التعليم- وأيها هو الأفضل في رفد سوق العمل للصمود في حلبة التنافس- مسألة استراتيجية أكبر.

٣- يتطلب تطوير التعلّم والتعليم في بلد ما عوامل مختلفة من بينها الإمكانات، وكذلك الدراسة والبحث والتجريب والاستفادة من تجارب الآخرين. والكتاب الذي بين أيدينا يتيح فرصة لاستفادة هذين البلدين من بعضهما، وكذلك لبقية البلدان التي تنظر في تجارب هاتين الدولتين؛ وتستفيد من دروسها.

لكن كيف يمكن المقارنة بين نظامين تعليميين في بلدين كبيرين - كالصين والولايات المتحدة الأمريكية- مساحة وسكاناً ووزناً عالمياً؟ وصل الباحثون إلى طريقة تمسك بالنظام التعليمي في بؤرة أثيرة هي : **المعلمون الذين حازوا على جوائز وطنية مرموقة في البلدين**؛ فاختاروا (٣١) معلماً: (١٦) معلماً من الصين و(١٥) معلماً من الولايات المتحدة الأمريكية. لكن ما جدوى فحص ممارسات هذه العينة الصغيرة من المعلمين؟ إن الجائزة تعني إقراراً بأن مَنْ حازها أبدى ممارسات استثنائية - في التعلّم والتعليم بذّ فيها أقرانه، وتعني- أيضاً- أن هناك اتجاهاً قوياً في هذا البلد أو ذاك لتبني ممارسات معينة بوصفها أفضل تمثيل للفلسفة والممارسات التعليمية المرغوبة. ولكن ماذا لو أن العينة أخذت فقط من مناطق حضرية كبرى، ألا يكون في هذا تحيز؟ نعم، بطبيعة الحال، ولذلك فقد لجأ الباحثون - لتجنب مثل هذا الخلل المنهجي- إلى طريقة في اختيار العينة يقال لها عينة التنوع الأقصى، إذ يتم اختيارها من مناطق مختلفة (ريفية وحضرية)، ويكون المعلمون ذكوراً وإناثاً، يعلمون في مراحل دراسية مختلفة (ابتدائي- ثانوي) ولهم سنوات خبرات متفاوتة، لكنهم حصلوا على جوائز وطنية مرموقة في مجال التعليم والتعلّم، وإذ تمّ اختيار العينة في البلدين على هذا النحو، فقد قام الباحثون بالقيام بما يلي لفحص ممارسات المعلمين.

١- زيارات ملاحظة صفية، باستخدام أداة ملاحظة مقننة تشمل ملاحظة المعلم والطلاب والبيئة الصفية.

٢- مقابلات شخصية فردية مع كل معلم من معلمي العينة باستخدام أداة مقننة أيضاً، وما تضمنته هذه المقابلات من شهادات نوعية عن رؤيتهم وممارساتهم.

٣- فحص لوثائق مختلفة مثل التخطيط الدرسي ودفاتر الطلاب وتقارير التقويم.

٤- ملاحظات ميدانية عارضة في أثناء زيارة المدارس، وهذه الملاحظات- وإن لم تكن مقننة- إلا أنها أسهمت في توفير معلومات استكملت بها الصورة الكلية.

وبعد إجراء الدراسة؛ انبثقت من المقارنة معلومات ودروس وتشابهات واختلافات بين البلـدين ، وشهادات لافتة أدلى بها المعلمون توضح فلسفتهم وممارساتهم في مهنتهم.

ولأن عملية التعليم والتعلّم لا تجري في خواء،فقد وضع الباحثون ما توصلوا إليه ضـمن الإطـار الثقافي العام في كل بلد، لتوضيح أثر السياق الاجتماعي العام على التعلّـم والتعليم.

وأخيراَ، لا يملك المرء إلا أن يرى في هذا الكتاب مصداقاَ للآيـة الكريمـة التـي اسـتهللنا بهـا هـذه المقدمة. ولعلنا نتأمل في هذه المقارنة بين شعوب مختلفة في فلسفات وممارسات التعلّـم والتعلـيم فيهـا، عساها تعود على معلمينـا، والعـاملين في مجـال التربيـة والتعلـيم عمومـاً، بمـا ينفـع طلابنـا ومجتمعاتنـا ومستقبلنا.

والله من وراء القصد،،،

د. محمد بلال الجيوسي

إقرار بالجميل

كان العمل في تأليف هذا الكتاب جهدًا تعاونيـّا ودوليـّا إلى حد كبير. ونحن نرغب في شكر المدارس العديدة وإدارييها لأنهم فتحوا أبوابها ورحبوا بنا على الرغم مما استلزمته هذه الزيارات من وقت إضافي وعمل مكتبي. ونود أن نشكر - أيضًا- جامعاتنا، كلية وليام وماري التربوية، جامعة يونان نورمال، وجامعة كوينكتكت، لدعمهم هذا المشروع، مما أتاح لنا السفر إلى بلدان بعضنا بعضًا، ومعايشة كل فريق لثقافة الآخر. لقد كانت رغبتنا في فَهم بعضنا على نحو أكبر متبادلة للغاية، كما أن العلاقات التي انعقدت مازالت تواصل نماءها. يضاف إلى ذلك، أننا كنا محظوظين جدًّا بالعمل مع عدة طلاب في الدراسات العليا ممنْ أسهموا - إلى حد ملموس- في هذا الكتاب. ونحن نشكر - على وجه الخصوص- "جيسكا ستراسل" لمراجعتها الأبحاث حول التخطيط الدرسي، والذي غدا جزءاَ من الفصل الثالث. كما أننا نشكر "جيني أوسترتاج" و "جيمي غرين" من "رابطة الإشراف وتطوير المناهج" لما قدموه من دعم غير محدود، ومقترحات ثاقبة أسهمت في جودة هذا الكتاب إلى حد كبير.

ونحن نرغب- وهذا هو الأهم- في التعبير عن عميق تقديرنا للمعلمين الملهمين الذين فتحوا أبواب فصولهم وعمليات تفكيرهم لنا بسخاء لغايات هذه الدراسة.

الفصل الأول

مدخل ونظرة عامة

يطرح تأثير العولمة- على نحو متسارع- تحديات كبيرة جديدة على الأفراد والمجتمعات. ففي هذا العالم الذي غزته العولمة، يتنافس الناس للحصول على فرص العمل لا على صعيد محلي فقط، وإنما على صعيد دولي أيضاً. ففي المنتدى العالمي لشركاء مايكروسوفت في التعلم[1] الذي انعقد في ٨ نوفمبر/ تشرين الثاني، ٢٠١١م، أشار وزير التربية في الولايات المتحدة الأمريكية "آرن دنكان"[2] إلى أن "أسواق التعليم والعمل العالمية غدت اليوم أكثر تنافسية حتى من الجيل الذي مضى". إلا أنه لاحظ أيضاً حاجة المربين والأمم إلى العمل معاً لدفع "الإنجاز والتحصيل قدماً في كل مكان"[3]. ويكمن في ثنايا هذا القول فكرة مؤداها أن جذوة التنافس ينبغي أن تبقى مشتعلة لدى المدارس والطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية لدعم اقتصادها ورفاهيتها في الغد. ويتطلب تطوير أفواج جديدة من العاملين التنافسيين، والمؤهلين تأهيلاً رفيعاً، نظاماً تعليمياً رفيع المستوى في كل مجتمع محلي.

ينبغي أن تبقى الولايات المتحدة الأمريكية تنافسية على الصعيد العالمي، إلا أنها تحتاج -أيضاً- إلى ضمان امتلاك الخريجين للمهارات الضرورية للدخول في قوة العمل التي لم تكن موجودة بعد عندما التحقوا بالمدرسة. ويتوقع تزايد التوظيف-في المجالات المهنية والعلمية والتقنية، ونظم الحاسوب، وهي كلها مجالات تعتمد إلى حد كبير على المنطق والمحاكمة العقلية والتفكير الناقد- بنسبة ٤٥ بالمائة بحلول عام[4] ٢٠١٨م.

لقد أجرى الخبير التربوي "توني واغنر" عشرات المقابلات مع قادة من رجال الأعمال، ولاحظ مئات الفصول في بعض أكثر مدارس الولايات المتحدة الأمريكية الحكومية شأناً[5]. وقد اكتشف- في ضوء هذه المقابلات والزيارات- قطيعة عميقة بين ما يتطلع إليه أرباب العمل في العاملين الذين يريدونهم -

(1) Microsoft Partners in Learning Global Forum.
(2) Arne Duncan.
(3) U.S Department of Education, 2012, P.1.
(4) U.S. Department of Labor, 2010.
(5) Tony Wagner, 2008.

(مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل مشكلات، والتعاون، والإبداع، والتواصل الفعال)- وما تقدمه مدارسنا (بيئات التعلّم المنفعل [لا الفاعل]، وخطط درسية تفتقر إلى الإلهام، تركز على الإعداد للامتحان، وتكافئ الحفظ الأصم). ويشير واغنر إلى أن هذه المشكلة لا توجد فقط في المدارس ذات الأداء المنخفض، وإنما في مدارس مرموقة حيث لا تعلّم أو تختبر المهارات ذات الأهمية القصوى في اقتصاد المعرفة العالمي. (ونحن نعني بمصطلح "اقتصاد المعرفة العالمي" ذلك التنافس الحاد والمتنامي - عبر العالم- للحصول على وظائف رفيعة -خصوصاً في قطاع الخدمات- تعتمد على أفواج مبدعة حصلت على مستوى عالٍ من التعليم، تستطيع تلبية متطلبات العمل، بل، وهذا - هو الأهم- إيجاد فرص عمل جديدة). لقد أعدَّ الشباب في الولايات المتحدة الأمريكية - على نحو فعال - للعمل في ميادين آخذة في التلاشي سريعاً من الاقتصاد؛ في حين أن الشباب في بلدان مثل: الهند والصين يتنافسون على أكثر مهن العالم طلباً. ونحن - ببساطة - لا نستطيع تحمل هذه القطيعة بين ما يُعلَّم في مدارس الولايات المتحدة، وما هو مطلوب في سوق العمل العالمي المترابط.

لم تحقق الولايات المتحدة الأمريكية في العقدين أو العقود الثلاثة الأخيرة سوى تغيرات جزئية في نظامها التعليمي، بينما قطعت بلدان أخرى أشواطاً ملموسة في تحسين نظمها. ونتيجة لذلك، تلكأ أداء الطلاب الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية مقارنة بأقرانهم في الدول المصنّعة، خصوصاً في العلوم والرياضيات. وتشغل الولايات المتحدة الأمريكية مراتب أدنى - إلى حد ملموس - من كوريا الجنوبية وفنلندا وسنغافورة وهونج كونج (وهي منطقة إدارية بخاصة في الصين) وشنغهاي (مدينة تمثل مقاطعة تحت السلطة المباشرة لحكومة الصين المركزية) واليابان ونيوزلاندة واستراليا وكندا. وقد أشار برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتقويم الطلاب الدولي، ٢٠١٢م، إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية جاءت - من بين (٣٤) دولة تضمنها التقويم - في المرات: السابعة عشرة في القراءة، والحادية والعشرين في العلوم، والسادسة والعشرين في الرياضيات[(1)] نعم!! السادسة والعشرون في الرياضيات.

في حقبة العالم المسطح[٢] هذه، تتطلب الولايات المتحدة الأمريكية والصين رأس مال بشري أكثر تنافسية، ومن ثمة، استثمار مستدام في القدرة الإنسانية وتطورها. ولقد تمّ - في العقود القليلة الأخيرة - التأكيد على مثل هذا الاستثمار بوصفه عاملاً مهماً يسهم في النمو الاقتصادي. والتحسين المستمر للفرص التعليمية للصغار هو أحد أفضل سبل الاستثمار في رأس الما ل البشري، ويحمل في جنباته وعدًا سخيّاً بثمار

(1) Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD, 2013.

(٢) الإشارة هنا لكتاب "العالم مسطح" لمؤلفه توماس فريدمان. والمقصود أن ميدان التنافس غدا مفتوحاً في العالم كله.

ممكنة. وهذا ما نراه في تحسن تطور وأداء الطلاب للتمكن من المهارات الضرورية للتنافس عالميّاً[١]. وقد قام باحثون –وصانعو سياسة وعاملون في مجال التربية والتعليم في الولايات المتحدة والصين – باستكشاف المتغيرات التي تؤثر على إنجاز الطالب. وقد كانت مسألة نوعية المعلم بؤرة للبحث والمناقشة على نحو متكرر لأن معلم الفصل يعتبر – على نطاق واسع – أكثر العوامل المدرسية تأثيراَ على إنجاز الطالب. إن فعالية المعلم هي عمود أجندات السياسات التربوية، وهي تتوسط تأثير أي إصلاح أو تدخل تدريسي في تعلم الطالب[٢].

ثمة أمر مهم ينبغي أن يفهمه المربون الأمريكيون (وكذلك المربون في أي بلد كان) وهو أنه على الرغم من أننا نقوم بإصلاحات وتحسينات هنا وهناك، فإننا لا نتنافس للوصول إلى هدف ثابت. فالمسألة بالأحرى هي أنه كما يسعى المربون في بلد ما إلى التحسين، فهكذا يفعل المربّون حول العالم. وهكذا، فنحن نسدد دوماً نحو هدف متحرك. فإذا أردنا أن نبقى متنافسين وناجحين في تحركنا قدماً، فعلينا أن نغدو أفضل إلى حد كبير، ولا يغيبنّ عن بالكم أبدًا أن هذا العالم الذي نعيش ونعمل فيه، هو حلبة تنافس شديد.

الإصلاح التربوي

الصين

في الجانب الآخر من الكرة الأرضية، دشنت الصين برنامجاً– على مستوى البلاد– لإصلاح المناهج منذ ٢٠٠١م. ويعتبر هذا الإصلاح واحدًا من أكثر التغيرات المدرسية طموحاً وبعدًا في مداه– في التاريخ الصيني الحديث[٣]. ويدعو هذا الإصلاح – بالإضافة إلى إعادة نظر شاملة في أهداف ومحتوى مواد المناهج إلى نقلة كبرى في الفلسفة التربوية، وتحول مماثل في الممارسات التعليمية على مستوى الفصل الدراسي؛ ويمثل هذا ابتعاداً ملموساً عن النموذج الصيني التقليدي– الذي كان يركز، أساساً، على التذكر والتكرار والكتب المقررة – واقتراباً من ممارسات تنمي الفردية والتعبير الذاتي والتقصي، ومهارات التفكير المبدع. وغالباً انتقد النظام التربوي الصيني لأنه يشجع المسايرة، ولأنه يقوم إلى حد كبير على الاستعداد

---

(1) Baker, Goesling, & LeTendre, 2002; Chudgar and Luschei, 2009.
(2) Mendro, Jordan, Gomez, Anderson, & Bembry, 1998; Muijs & Reynolds, 2003; Stronge, Ward, & Grant, 2011.
(3) Sargent, 2006.

للامتحانات، ولا يشجع تطور إبداع الطلاب، ويدعم المعلمين السلطويين ممن يرون في المنهاج المتصلب والمركزي أجندة أكثر أهمية من مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب[١].

لاحظ "بريوس"[٢] أن حركة الإصلاح التربوي الوطني في الصين غيرت نظامها التربوي نحو تخفيف مركزية التعليم الابتدائي والثانوي. وكما خطت الحكومة المركزية خطوات في اتجاه تخفيف سيطرتها على المناهج والتقويم. فقد درجت الحكومة عادة- على سبيل المثال- على السيطرة تماماً على تطوير الكتب المقررة واختيارها. أما الآن - وفي ظل التوجهات الجديدة التي تهدف إلى تحفيز التجديد والإبداع- فقد بدأ المعلمون على مستوى المقاطعة والمستوى المحلي والمدرسي في التمتع بالاستقلالية في تطوير الكتب المقررة واختيارها. وتسعى الصين- بصورة عامة - إلى إرساء نظام ذي "توجه نوعي" بدلاً من نظام ذي "توجه امتحاني". وتدعو توجهات هذا الإصلاح الوطني (والتي أعدتها وزارة التعليم) إلى تغيرات يوضحها الشكل رقم (١-١).

وقد بدأت هذه الإصلاحات تؤتي أكلها بالفعل. إن شنغهاي حديثة العهد بالتقويم الدولي، إلا أنها بذّت- على نحو ملموس-حتى الدول ذات الترتيب المتقدم في المقررات الثلاثة كلها[٣]. لقد كانت شنغهاي- وهي إحدى أكثر المدن دولية في الصين- في الجبهة الأمامية للإصلاح التربوي في البلاد. وعلى الرغم من أن هذه المدينة لا تمثل البلد كله، إلا أن نجاحها يشير إلى أن الصين تغذ الخطى مبتعدة عن نظامها التقليدي التي يعتمد على الامتحانات، نحو نظام يهدف إلى تزويد الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين.

مرّ تطور النظام التعليمي في شنغهاي- وفي الصين عموماً- بعدة مراحل: النظام الروسي المتصلب خلال خمسينيات القرن الماضي، مرحلة من "النهضة" في أول ستينيات ذلك القرن أيضاً، خراب كارثي خلال الثورة الثقافية (١٩٦٦-١٩٧٦م)، توسع سريع في التربية الأساسية خلال الثمانينيات والتسعينيات، وتحرك في القرن الحادي والعشرين نحو التعليم العالي المتاح - على نطاق واسع للطلاب في طول البلاد وعرضها[٤].

ثمة قراء ليسوا على ألفة بالثقافة الصينية التقليدية أو بعاداتها، ومن أجل هؤلاء سوف نتوقف لبرهة كي نصف باختصار مظهر الفصل الدراسي الصيني العادي. يتشكل لدى ملاحظي مثل هذه الفصول

(1) Cheng, 2004.
(2) Preus, 2007.
(3) OECD, 2010.
(4) OECD, 2010.

انطباع مشترك. فهم يلحظون كبر حجم الفصل، والطلاب الذين يجلسون في صفوف من المقاعد قبالة المعلم الذي يقود كل نشاطات الفصل تقريباً، ويتحدث معظم الوقت لطلاب- يحجمون عن الكلام[١]. وثمة أبحاث موثقة تشير إلى أن التعليم في الثقافة الصينية يقوم على العرض والنمذجة والتكرار والتذكر[٢].

الشكل رقم (١-١): التغيرات الإصلاحية في عموم الصين

ابتعاد عن	اقتراب من
مجرد نقل المعرفة.	تشجيع اتجاهات وقيم التعلّم.
المعرفة القائمة على المجالات.	خبرات تعلم أكثر شمولاً وتوازناً.
معرفة "مكتبية"[٣] خالصة.	مناهج تتصل بحياة الطالب وتثير اهتمامه.
تعلم أصم ميكانيكي تكراري.	تزايد في مشاركة الطالب، خبرات من الحياة الواقعية، قدرة على التواصل وعمل الفريق، وقدرة على اكتساب معارف جديدة وتحليل المشكلات وحلّها.
عدم التركيز على وظائف التقويم التشخيصية والانتقائية.	تأكيد وظائف التقويم التكوينية والبنائية.
تمركز المناهج وخبرات التعلّم.	تكييف المناهج وخبرات التعلم للشواغل والحاجات المحلية.

ينبهر الملاحظون الغربيون للتدريس الصفي في الصين عادةً-أيضاً- بانضباط الطلاب الصينيين، وانتباههم المركز، جنباً إلى جنب مع سرعة وقوة وتيرة التفاعل المتمركز حول المعلم.[٤] والفصول في الصين، عادة، كبيرة – قد تصل الأعداد فيها إلى أكثر من (٥٠) طالباً – والتفاعل الصفي متمركز حول المعلم ويقوم على النص. وطرائق التدريس تعتمد – إلى حد كبير – على العرض، وتتحكم فيها صراحةً امتحانات فاصلة.[٥] وينظر إلى المعلم غالباً بوصفه نموذجاً سلطوياً، إنه شخص يمتلك الخبرة في المعرفة والمهارات، والسلوك الأخلاقي، والإجابة عن كل سؤال. أما الطلاب فهم مستمعون يصغون بهدوء ودقة[٦]. وقد وصف

(1) Fang & Gopinathan, 2009; Huang & Leung, 2004; Pain, 1990.
(2) Jin & Cortazzi, 2008.
(٣) أي معرفة تقوم فقط على القراءة دون خبرات عملية .
(4) Jin & Cortazzi, 2008; Marton, Dall' Alba & Kun, 1996.
(5) Biggs, 1996; Cortazzi & Jin, 1996.
(6) Jin & Cortazzi, 2008.

"بين"[1] كيف أن حديث المعلم يهيمن على الدروس الصينية. ويعمل المعلمون كمن يؤدي عرضاً مسرحياً بينما الطلاب هم الجمهور.

تناقض مثل بيئة التعلم هذه بيئة التعلم المثالية كما تحددها الأدبيات الغربية. وسوف ينظر التفكير الغربي الحدسي إلى أن ثقافة التراث الكونفوشي تفضي إلى تعلّم أصم، وتدن في إنجاز الطلاب[2]. إلا أن الطلا ب الذين يتحدرون من أصل آسيوي تمكنوا من التفوق في الامتحانات الدولية. وقد شدّت هذه الظاهرة كثيراً من الانتباه منذ الثمانينيات[3]. ويبدو أن استراتيجية الحفظ والتذكر التي يستخدمها الطلاب الصينيون ليست لمجرد التعلّـم الأصم، ولكنها طريقة مهمة لتحقيق فهم عميق يُذَوّت فيه محتوى المادة الدراسية ويتم التأمل فيه على نحو فعال[4].

تضرب سلطة المعلم وقمع التعبير الفردي بجذورها عميقاً في الثقافات الكونفوشية والجمعية.[5] وهناك توقع عالٍ في الفصول الدراسية الصينية- بأن يلتزم الأفراد بمعيار موحد للسلوك. وعلى خلاف الثقافات الغربية، حيث تقوم العلاقات الاجتماعية المنسجمة على إشباع الحاجات أو الحقوق الفردية والإنصاف للجميع، "فإن السلوك الملائم في الثقافة الكونفوشية الجمعية يتحدد بالأدوار الاجتماعية، مع التأكيد على الالتزام المتبادل بين أفراد المجتمع، والقيام بواجباتهم"[6]. وثمة سمة أخرى للتعليم الصيني هو تأكيدها على المعارف والمهارات الأساسية. وينزع المعلمون والمتعلمون الصينيون إلى الاعتقاد – أن المهارات الأساسية جوهرية، وينبغي أن تسبق أي جهد لتشجيع التعلّم ذي المستوى الأعلى[7].

يسود في الثقافة الصينية اعتقاد بأن التعلّم يجري من خلال عملية مستمرة ودقيقة من الصوغ والنمذجة، كما أن التعلّم ذا المستوى الأعلى – مثل التحليل والتقويم والإبداع- لا يظهر إلا بعد أن يكون الطفل قد تمكن من الأداءات المفروضة والمقررة[8]. وتعليم الفصل ككل هو الاستراتيجية السائدة، وينظر

(1) Paine, 1990.
(2) Biggs, 1996.
(3) Stevenson, Lee & Stigler, 1986; Stevenson & Stigler, 1992; Stigler, Lee, Lucker, & Stevenson, 1982; Sue & Okazaki, 1990.
(4) Watking & Blogns, 1996, 2001.
(5) Ho, 2001.
(6) Ho, 2001, P. 100.
(7) Cheng, 2004; Soh, 1999.
(8) Cheng, 2004.

إلى المعلم بوصفه "مصدراً للمعلومات السلطوية"[١]، ينقل المعرفة- من خلال التكرار والحفظ الأصم- للطلاب الذين يتلقون المعلومات على نحو سلبي. وتتعارض خصائص الفصول الصينية هذه تعارضاً حاداً مع ما تجده الأكاديميات الغربية سبيلاً مهماً لتعلّم الطالب.

أما في فصول مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، فخبرات التعلّم أكثر تمركزاً على الطالب بكثير، ويعمل المعلمون كميسرين، بينما يشارك الطلاب بهمة ونشاط في العمل الفردي أو عمل المجموعات. ويشير التركيز على الفردية التي نلفاها في الثقافة الغربية إلى أن التعليم يكون- أفضل ما يكون- عندما يستغل تعبير الطالب الذاتي، وعندما ينخرط الطلاب في الاستكشاف. ويعتقد المربون في الغرب أن الطلاب يتعلمون على نحو أفضل عندما يبدأون بالاستكشاف ثم ينتقلون بعد ذلك إلى فهم المفاهيم وتطوير المهارات. ومهما يكن من أمر، فإن المربين في الصين يعتقدون أن فهم المحتوى ينبغي أن يسبق الاستكشاف المبدع للمفاهيم المتعلمة[٢].

ويجدر بالذكر - أيضاً- أن النظريات الغربية والصينية حول ثنائية الطبيعة والتنشئة[٣]، مختلفة أيضاً. فالفلسفة الكونفوشية في التعلم والإنجاز تركز على عوامل غير الذكاء- مثل سمات الشخصية (كالدافعية، والمثابرة، وبذل الجهد) - وعلى عوامل بيئية (مثل الدعم الوالدي والأسري، وتدريس المعلم والمدرسة)- أكثر من تركيزها على القدرة الطبيعية، بوصفها أكثر المتطلبات المسبقة أهمية للأداء المرغوب[٤].

يكمن تأثير كونفوشيوس اللابث في التاريخ في مفهومه عن الـ "رين"[٥]، وهو: "سعي طوال الحياة يبذله أي إنسان وسع طاقته كي يصبح شخصاً، أكثر أصالة وإخلاصاً وإنسانية"[٦]. ووفقاً لكونفوشيوس، فإن عملية تحقيق هذا الهدف (الرين) هي عملية تنمية الذات والوصول بها إلى الكمال الذاتي. كان يقول، إن هدف الفرد هو تطوير الشخصية حتى تصل إلى مثال الشخص الكامل، وهو شخص مهذب أو حكيم حقّاً. كان كونفوشيوس يعتقد أنه- ضمن عملية التطور هذه فإن الجهد العقلي للفرد

(1) Stevenson & Stigler, 1992, P. 18.
(2) Biggs, 1996.
(٣) يقصد بالطبيعة هنا الاستعدادات الوراثية والخلقية، أما التنشئة فيقصد بها العوامل البيئية.
(4) Chen & Stevenson, 1995; Rosenthal & Feldman, 1991; Shi & Zha, 2000.
(5) Ren.
(6) Li, 2003, P. 146.

وممارسته المتسقة، أكثر أهمية لتحقيق النجاح من قدرته الفطرية[1]. وفي نهاية المطاف، فإنه يمكن لأي شخص أن يصل إلى وضع الـ "رين" المثالي، إذا سعى له.

يميل المعلمون الصينيون المتأثرون بالفكر الكونفوشي إلى الاعتقاد بأن تفوق المرء أو تأخره مسألة تقع تحت سيطرة الفرد، وليست رهناً بقدرته الطبيعية. وتكشف الأبحاث – أيضاً– أن للثقافات الصينية والغربية أنماط عزو ومواقع سيطرة مختلفة[٢+٣]. فأبناء الثقافة الصينية يميلون إلى عزو النجاح إلى بذل الجهد، والفشل إلى ضعف في بذل هذا الجهد، بينما يميل من ينتمون إلى الثقافة الغربية إلى عزو النجاح والفشل إلى القدرة (أو غيابها). ويعلق "غاردنر" حول ظاهرة تفوق طلاب شرقي آسيا على نظرائهم في الولايات المتحدة في اختبارات الذكاء، قائلاً:

> "لا تلعب الجينات، والوراثة، والذكاء المقيس دوراً هنا. فطلاب شرقي آسيا يتعلمون أكثر ويحرزون درجات أفضل في أي مقياس من المقاييس، لأنهم يمضون في المدرسة أياماً أكثر، ويبذلون جهدًا أكبر في المدرسة والبيت بعد المدرسة، ولديهم معلمون أفضل تأهيلاً، ووالدين أعمق انخراطاً يشجعونهم ويدربونهم ليلاً ونهاراً. وباختصار، فإن الأمريكيين (مثل: هيرنشتاين وموراي) يعتقدون أنك إذا لم تفلح، فإن هذا يعود لقصور في الموهبة أو القدرة، بينما يعتقد الصينيون أن السبب يعود إلى عدم بذل جهد كاف"[٤].

الولايات المتحدة الأمريكية

أكدت الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة – مع إقرار قانون "لن نترك طفلاً يتخلف[٥]– حاجة الولايات والمناطق التعليمية لضمان وصول **كافة** الطلاب – خصوصاً من منهم في خطر، أو الطلاب المهمشين اثنياً ولغوياً، أو الطلاب المحرومين بشكل أو بآخر – إلى "معلمين على كفاية عالية". وقد استخدم القانون المذكور ثلاثة توجيهات مفتاحية لتحديد ما إذا كان معلم ما على كفاية عالية، وهي: (١) درجة البكالوريوس – على الأقل– في المادة التي يدرسها، (٢) ترخيص كامل كمعلم، (٣) توافر معرفة قوية لديه في المادة التي يدرسها (وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ٢٠٠١م).

---

(1) Tweed & Lehman, 2002.

(2) Hau & Salili, 1991; Salili & Hau, 1994; Walberg, 1992.

(٣) يقصد بالعزو إعادة الفرد سبب نجاحه أو فشله إلى أسباب معينة، وقد يعزوها إلى أسباب داخلية يكون مسؤولاً عنها، أو إلى أسباب خارجية خارج إطار سيطرته. وهذا هو المقصود بـ" مواقع السيطرة".

(4) Gardner, P: 31.

(5) No Child Left Behind (NLCB).

لقد تطورت فكرة المعلمين الفاعلين- كما تعكسها سياسات الولايات المتحدة الأمريكية التعليمية- إلى حد كبير. ففي معظم القرن العشرين، كان المرشحون الذين استكملوا برنامج إعداد للمعلمين توافق عليه الولاية، جاهزين للترخيص كمعلمين. وفي ثمانينيات القرن الماضي، طبقت عدة ولايات تقويمات أداء للتأكد من أن المعلمين قد زُودوا بمجموعة متجانسة من الكفايات بغض النظر عن مجالات المحتوى أو المرحلة الدراسية التي يعلمونها. وقد استلت هذه الكفايات -إلى حد كبير- من أبحاث حول العملية والنتاج في التدريس، ونُظر إليها بوصفها تقوم على البينات. وخلال السنوات العشر الأخيرة، عكست المعايير- التي استخدمت لتقويم فاعلية المعلم-التعقيدات الواقعية للتدريس الصفي. وتؤكد هذه المعايير- على وجه الخصوص- الطبيعة السياقية للتدريس، وحاجة المعلمين لتحقيق التكامل بين المعرفة بالمادة، والطلاب، والشروط السياقية، وهم يصنعون القرارات التدريسية ويجعلون الطلاب ينخرطون في التعلم، ويتأملون في ممارساتهم(1).

يتطلب تحسين جودة المدارس، والتأثير إيجاباً على حياة الطلاب، مقاربة مسألة جودة التعليم، وهذه هي غاية أملنا لتحسين التربية ككل، منهجياً ودراماتيكياً. صحيح أنه يمكن إصلاح المناهج ويمكن توفير تطوير مهني في الاستراتيجيات التدريسية، إلا أن المعلمين هم مَنْ سينسج هذه الاستراتيجيات في تدريسهم. ويمكن أن يكون هناك تركيز متزايد على تحليل بيانات أداء الطلاب، إلا أن المعلمين- في نهاية المطاف- هم مَنْ ينبغي أن يوصلوا إلى النتائج(2). لقد وفرت أكثر البلدان إنجازًا- حول العالم- موارد كبيرة لتدريب المعلمين ودعمهم في العقد الأخير. لقد ارتقت بالمعايير وشقّت مسارات أقوى لتزويد المعلمين بمعرفة أكثر للمحتوى وطرائق التدريس، ودفعت- هذه البلدان- للمعلمين رواتب جيدة بالنسبة لمهن منافسة، كما أنها زودت المعلمين بوقت كاف للتعلم المهني(3).

في مطلع السبعينيات- من القرن الماضي- لم يصل إلى الصف الرابع الابتدائي- في سنغافورة- إلا أقل من نصف الطلاب. وفي الستينيات، لم يستكمل سوى واحد في كل عشرة راشدين- في فنلندا- أكثر من تسعة أعوام من التعليم الأساسي. فما الذي أحدث فرقاً في ذلك الانقلاب الكبير في هذه النظم التعليمية؟ الجواب موجود - إلى حد كبير - في السياسات الحكومية، التي اختارت وطورت معلمين على مستوى رفيع. إن أحد الدروس المستفادة هو أن جودة نظام تعليمي ما لا يمكن أن تتجاوز جودة معلميه(4). إن مبادرات

(1) Wayne & Youngs, 2003.
(2) Stronge, 2001.
(3) Darling – Hammond, 2010.
(4) Barber & Mourshed, 2007.

الإصلاح التعليمي في بلدان ما يدعى بالنمر الآسيوي: سنغافورة، شنغهاي، كوريا الجنوبية، غدت أكثر "أمريكية"، كما تزايد تركيزها على المتعلم وعمليات التفكير العليا. (كما أسلفنا سابقاً، فإن شنغهاي ليست بلدًا منفصلاً وإنما مدينة على مستوى مقاطعة تحت السلطة المباشرة للحكومة المركزية في الصين). وهي أيضاً أكثر المدن من حيث تعداد السكان، إذ يبلغ عددهم (٢٣) مليون نسمة. ولقد عوملت شنغهاي- لغايات المقارنة التربوية الدولية لهذه المراجعة، ككيان منفصل في آخر بيانات "برنامج تقويم الطلاب الدولي"[١]. وعلى الرغم من أن الدرب أمامها طويل، فإن وزارة التعليم الصينية تحاول الآن السير في طريق تجديد وإبداع المتعلم في المنهاج الوطني.

يحتاج النظام التعليمي في الولايات المتحدة أن يبقى مُجَدِّداً حتى يعيد اكتشاف تفوقه التنافسي. وإذا كان لنا أن ننجح في القرن الحادي والعشرين، فإن علينا أن "نؤمرك"[٢] مدارس أمريكا. إننا نحتاج إلى القيام بما نفعله على أفضل وجه، وأن نعلم كل الطلاب، ونوفر أساسيات ذات سوية رفيعة، وأن نتيح لطلابنا – في الوقت ذاته- فرصاً للاستكشاف والتجريب والإبداع والتطور، كأفراد.

فعالية المعلم في الولايات المتحدة والصين

تنامى خلال العقد الماضي اهتمام بفهم أفضل لما يشكل فعالية المعلم. وقد طرح هذا التركيز تحديات وأتاح فرصاً- في الوقت ذاته- لصانعي السياسة والباحثين والممارسين لتطوير تحسينات في إعداد المعلمين واختيارهم وتطويرهم وتقويمهم. ففي الولايات المتحدة الأمريكية- على سبيل المثال- حيث يميل إيقاع الإصلاح التربوي، أكثر فأكثر، نحو المساءلة، مع مبادرة السباق إلى القمة[٣]، وخطة مرونة قانون التعليم الابتدائي والثانوي[٤]، فقد فُوضت الولايات لتطوير نظام تقويم صارم لقياس فاعلية المعلم، كما يشير إلى ذلك نمو الطالب الأكاديمي. كما أجريت بحوث كثيرة لفحص أثر التحرك نحو التقنين والمساءلة ونظم التقويم الفاصلة، على ممارسات المعلمين وآرائهم واتجاهاتهم، وكفايتهم ككل[٥].

شرع المربون والباحثون-في الصين- بإعادة صوغ مفهوم فعالية المعلم بطرق سوف تحقق طموحات إصلاح المناهج الوطنية، خصوصاً قدرات المعلمين على إدخال معايير مناهج جديدة، وتوجهات

(1) Programme for International Student Assessment (PISA).
(2) Americanize.
(3) Race to the Top Initiative.
(4) The Elementary and Secondary Education Act Flexibility Plan.
(5) E.g. : Hamilton & Strecher, 2004; National Board on Educational Testing & Public Policy, 2003; Park, Lane, & Stone , 2006.

جديدة للتفكير TD تعليم الطلاب وتعلمهم[١]. وعلى الرغم من أن عددًا كبيرًا من الدراسات – حول فاعلية المعلم – أجري في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن "عددًا محدودًا من الدراسات الاختبارية أجري في الصين"[٢]. وإنها لفرصة سانحة – على خلفية هذا الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، وجنباً إلى جنب مع التنافس الاقتصادي والتربوي العالمي الذي اشتد أواره – لإجراء امتحان مقارن دولي يلقي ضوءاً على منظورات جديدة حول قضايا معقدة في فعالية المعلم، ويعرّف الجهات المختلفة بها[٣].

تحاول الإصلاحات التربوية في الصين – على المستويات القومية والإقليمية والمحلية – التخفيف من كثافة المناهج، وتشجيع المعلمين على تبني نشاطات تَقصّ وحل مشكلات أكثر تمركزًا حول الطالب، وتمكين المعلمين باستقلالية أكبر، وتشجيعهم كي يكونوا أكثر تجديدًا ومرونة بشأن المناهج لتلبية حاجات الطلاب على نحو أفضل. وفي مقابل ذلك، فإن الإصلاح في الولايات المتحدة الأمريكية يدفع نظامه التعليمي نحو مركزية التعليم الابتدائي والثانوي. كما أنها غدت تركز أكثر على إعداد الطلاب للامتحانات. وقد لاحظ باحثان[٤] أن المصلحين التربويين في الغرب يتجهون نحو محتوى للمادة أفضل بناءً، كما تبين ذلك معايير الولاية المحورية المشتركة، بينما يتطلع الشرق إلى كيفية جعل الطلاب ينخرطون بفعالية أكبر في التعلّم، وكيفية ربط التعلم بتطبيقات واقعية.

تبرز هذه الاتجاهات المتعارضة في سياسات وممارسات الإصلاح التربوي حقيقة أن النظم التعليمية في الصين والولايات المتحدة الأمريكية يمكن أن تكون مصدراً خصباً لتعلّم الطرفين من بعضهما. ويمكن أن تجتمع بلدان مختلفة معاً لاستكشاف أفضل الممارسات و"المشكلات التي يواجهها الآخرون، والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، والدروب التي جربوها، والنتائج التي توصلوا إليها، والنتائج غير المقصودة التي نجمت، وكل هذا يستحق التحليل"[٥].

هدف هذا الكتاب

يهدف هذا الكتاب إلى إلقاء الضوء على قناعات وممارسات معلمين ذوي فاعلية عالية في الصين (الشرق) والولايات المتحدة الأمريكية (الغرب). ونحن نركز في "**الشرق والغرب يلتقيان**" على ما يمكن أن

(1) E.g : Bo, 2008; Du, 2004; Sun, 2004; Wang, 2006; Zhang, 2008.
(2) Liu & Meng. 2008, P.2
(3) Crossley & Watson, 2003.
(4) Fang and Gopinathan, 2009 .
(5) Schwille, Dembele, & Schubert, 2007, P10.

يتعلّمه معلمون في الشرق من نظرائهم في الغرب، وبالعكس. وبطبيعة الحال، فإن ثقافات التعليم المتميزة تتشكل وتترعرع في نظم تربوية معينة[1]، وممارسة التعليم- من حيث هي فعل ثقافي- تجري في بينات ثقافية معينة، وتتطور بطرق يمكن أن تعكس القيم الثقافية الكامنة التي يناصرها وينميها المجتمع الأوسع[2]. والولايات المتحدة الأمريكية والصين - وهما أمتان تختلفان عن بعضهما اختلافاً هائلاً من حيث الخصائص السكانية والتاريخ والنظم السياسية والوضع الاجتماعي الاقتصادي- تختلفان أيضاً، على نحو دراماتيكي، في نظم التعليم وممارسات التدريس. وقد انطلقنا -وهذا منا على بال- للإجابة عن بضعة أسئلة لم يكن أقلها: ما قناعات وممارسات المعلمين الفاعلين التي تتجاوز الهوة بين الثقافتين؟ وما تلك التي تنفرد بها كل ثقافة؟

وبالمقارنة مع فيض البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن ميدان فاعلية المعلم لما ترتسم معالمه بعد في الصين إلى حد كبير، على الرغم من أنه أخذ يشد مزيدًا من الانتباه. وقد وجدت الدراسات المبكرة - في هذا المجال- أن إحدى السمات البارزة للثقافات الصفية المتصلة بالتاريخ الأخلاقي الكونفوشي هي سيطرة المعلمين وإمساكهم بزمام الأمور مباشرة في عملية التعليم والتعلّم. ومهما يكن من أمر، فإن تدريس الفصل ككل (المحاضرة) لا يرتبط عادة بفعالية المعلم في دراسات الولايات المتحدة. وغالباً ما ينتقد أسلوب المحاضرة في الغرب لأن الطلاب يكونون-كما يفترض- في هذا الأسلوب متلقين سلبيين في عملية التعلّم، كما أن هناك تركيزاً على مستويات معرفية دنيا. ومع هذا، وعلى نقيض هذه الآراء، فما زال من الممكن أن يجري تعليم وتعلّم رفيع المستوى، وانخراط نشط للطالب في فصول صارمة يسيطر عليها المعلم، حتى عندما يكون عدد طلاب الفصل كبيراً[3].

يقوم هذا الكتاب على مقدمة أساسية مفادها أن تدريساً قوياً يقوم به معلمون موهوبون يقع في قلب جودة التعليم، وأن فهم عناصر التدريس الجيد يتطلب استكشافاً عميقاً لممارسات معلمين نموذجيين وتفكيرهم المهني. إن كتاب **الشرق والغرب يلتقيان** يتضمن - تحديدًا - تحليلات متقاطعة لمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية والصين ممن حازوا جوائز وطنية على تعليمهم. وقد تمّ الحصول على هذه المعلومات من مقابلات مع المعلمين وزيارات ملاحظة لهم، واستخدام عدد من إجراءات جمع المعلومات المقننة، مع التركيز على قناعات المعلمين حول أنماط التعليم في فصولهم.

---

(1) Stigler & Hiebert, 1999.
(2) Leung, 1995; Li & Shimizu, 2009.
(3) Hiebert et al., 2003; Huang & Leung, 2004.

الخلفية والسياق

بدأت هذه الدراسة كتعاون بين المؤلفين المشاركين: "جيمس سترونج"، "كاثرين لتل"، "ليزلي غرانت"، وقد ركزت على المعلمين ممن حازوا جوائز في الولايات المتحدة الأمريكية. وانضمت "بات بوب" لاحقاً، وكانت قد ركزت على المعلمين الذين حازوا جوائز في الولايات المتحدة الأمريكية ممنْ عملوا مع طلاب يعيشون في ظروف خطرة وينتقلون من مكان إلى آخر. وقد أسعدنا الحظ بالتعامل مع "يالنج سان"، وهي أستاذة زائرة من الصين. وقد أطلقنا – من خلال اهتمامنا المشترك بما يشكل فعالية المعلم – دراسة عبر ثقافية لقناعات وممارسات المعلمين ممن حازوا جوائز في الولايات المتحدة الأمريكية والصين. والتحقت "إكزيا نكزوان إكزو" آنذاك بالدراسة كطالبة دراسات عليا عندما كانت الدراسة تجرى.

لقد استخدمنا إطار "سترونج" ٢٠٠٧م لجودة المعلم كأساس للتفكير في فاعلية المعلم، ثم طورنا هذا الإطار بإضافة مفاهيم طورها بالتوازي باحثون صينيون[1]. وإذ نؤلف بين هذه النتائج حول فاعلية المعلم فسوف تنبثق سمات وسلوكات مفتاحية للمعلمين الفاعلين.

استكشف عدة علماء من الصين مفهوم فعالية المعلم وطوروا أطراً نظرية مقابلة، إلا أن معظم هذه الجهود، قام على أساس الحكمة التقليدية وليس على أساس بينات تولدت من دراسات ميدانية[2]. وعلى الرغم من هذا، فإن الإطار الذي اقترحه "كوي ووانج[3]" مؤلف – أيضاً – من ستة مجالات رئيسة، ويتداخل – إلى حد كبير – مع إطار "سترونج".

١- تطوير بيئة تفضي إلى التعلم.
٢- دراسة للطلاب وفهمهم.
٣- توضيح الأهداف وتنظيم محتوى التعلم.
٤- توفير فرص تعلم متنوعة .
٥- مساعدة الطلاب على تعلم كيف يتعلمون.
٦- التأمل والتجديد المستمرين في التدريس.

---

(1) Bai, 2000; cui & Wang, 2005.
(2) Cui, 2001; Cui & Wang, 2005; Sun, 2004.
(3) Cui & Wang, 2005.

الشكل رقم (١-٢): سمات المعلمين الفاعلين

١- **متطلبات مسبقة للتعليم الفعال،** بما في ذلك خصائص مثل: خلفية المعلم التعليمية والإعداد المهني والقدرة اللفظية والمعرفة بالمحتوى والمساقات التي درسها المعلم وترخيصه.

٢- **المعلم بوصفه شخصاً،** مع توكيد على تفاعلات المعلم غير الأكاديمية، مع الطلاب، واتجاهاته المهنية.

٣- **الإدارة الصفية،** بهدف إنشاء بيئة صفية تفضي إلى التعليم والتعلّم.

٤- **التخطيط من أجل التدريس،** بما في ذلك ممارسات زيادة مقدار الوقت المخصص للتدريس، وتوصيل التوقعات حول إنجاز الطلاب، والتخطيط لغايات تدريسية.

٥- **تنفيذ التدريس،** بما في ذلك ممارسات استخدام استراتيجيات تدريسية وفقاً لتفاصيل حاجات الطالب، وفهم تعقيدات التعليم، واستخدام تقنيات طرح الأسئلة، ودعم انخراط الطلاب.

٦- **تقويم تقدم الطلاب،** مثل استخدام الواجب المنزلي والتقويم المستمر للوصول إلى بيانات عن تعلّم الطلاب، وتزويدهم بتغذية راجعة ذات معنى، واستثمار ما يتوصل إليه المعلم عن نواتج تعلّم الطالب لتحسين التدريس.

يلقي الجدول رقم (١-٣)١-٣ نظرة عامة على وجوه التشابه بين مراجعات منتخبة لقناعات وممارسات المعلم الفاعل في الولايات المتحدة الأمريكية والصين.

المعلمون

يتضمن هذا الكتاب -كما بينا سابقاً- تحليلاً مقارناً بين معلمين أمريكيين وصينيين ممنْ حازوا جوائز. ولكي نفحص ممارسات وقناعات أفراد من المعلمين بصورة عميقة، فقد أخذنا عينة صغيرة - ولكنها متنوعة- من المعلمين الفاعلين. وفي ضوء هذه النقطة، فإن على المشاركين أن يحققوا مستوى من الأداء الدقيق يمكن اعتباره ممثلاً للتدريس المتميز في بلدانهم. وثمة عقبة لا يستهان بها في تحديد المعلمين المتميزين تكمن، أولاً، في كيفية تعريف التميز، وثانياً، كيفية العثور على المعلمين المتميزين. وقد استرشدنا - في تعريفنا للتميز - بإطار "سترونج" ٢٠٠٧م، جنباً إلى جنب مع محكات باحثين صينيين ذكرناها فيما سبق[1]. وقد اخترنا معلمين حازوا جوائز وطنية كتعريف إجرائي للتميز. وهكذا، فقد دعي المعلمون

[1] Bai, 2000; Cui & Wang, 2005.

للمشاركة في دراسة بحثية تقوم على تلقي جائزة من منظمة وطنية تكرم المعلم في مواد ومراحل دراسية مختلفة.

إننا ندرك أن حصول معلم على جائزة ليس برهاناً قاطعاً على تميزه. إذ من الممكن تماماً أن يحصل بعض المعلمين على جوائز لأسباب غير استيفائهم لمحكات التميز التي تبنيناها. وما من شك في أنه لم يُلتفت لكثير من المعلمين المتميزين ممن يستحقون جوائز بالفعل، في عمليات الترشيح للجائزة. وعلى الرغم من هذا، ففي غياب طريقة أفضل لتحديد تميز المعلم (مثلاً: مؤشرات فاعلية المعلمين كما تقاس بأثرهم في نمو الطلاب الأكاديمي)، فقد اختار فريق البحث أن يقبل مخاطرة اعتبار المعلم الذي حاز جائزة، معلماً متميزاً. وللدفاع عن هذا الافتراض، فإن لكل الجوائز التي أخذت بالاعتبار في الولايات المتحدة والصين عمليات تدقيق صارمة للتعرف على من يستحق الجائزة وتحديده. والجوائز الأمريكية التي قبلت – في هذه الدراسة– تضمنت جائزة "مربي ميلكن"[1] وجائزة "ديزني للمعلم الأمريكي[2]" بالإضافة إلى "قاعة الصيت الذائع الوطني للمعلمين[3]". أما الجائزة الصينية المستخدمة فهي: الجائزة الوطنية للمعلم المتميز[4] التي تمنحها وزارة التربية في الصين. وفي كلا البلدين، كشفت مراجعة هذه الجوائز والإنجازات الوطنية الرئيسة أن محكاتها تضمنت السمات التالية، أو بعضها:

١- الإسهام التربوي.
٢- تقدير المجتمع المحلي واستخدام موارد الجماعة.
٣- أن يكون المعلم نموذجاً للطلاب والمعلمين الآخرين.
٤- التجديد في التعليم.
٥- المهنية.
٦- ممارسات تدريسية متميزة.

---

(1) Milken Educator Ward
(2) Disney's American Teacher Award
(3) National Teachers Hall of Fame
(4) National Teacher Excellence Award

الفصل الثاني

المعلم، الشخص

لا شك في أن العلاقة الوثيقة مع الطلاب تساعدني في تدريسي الصفي. وتماماً كما قال كونفوشيوس: فعندما يثق الطلاب بالمعلم فسوف يسيرون على دربه، ويثقون بما يعلمه.
"معلم صيني".

إنها لقناعة مستقرة في فكري أني مُنحت عاماً أمضيه مع هؤلاء الأطفال، وتقع على عاتقي مسؤولية التيقن من أنهم ينمون خلال هذا العام، وأنهم سيغدون-في نهايته- أكثر ذكاءً من دون أن تنطفئ لديهم جذوة حماستهم للمدرسة.
"معلم أمريكي"

ما الذي تتذكره – أكثر من غيره- عن معلميك المفضلين؟ هل هي الاستراتيجيات التدريسية التي كانوا يستخدمونها، أو أنواع الاختبارات التي يجرونها؟ عندما تعود بك الذاكرة إلى معلميك المفضلين، فإنك سوف تتذكر- على الأغلب- سماتهم الشخصية، وإلى أي حد كانوا يهتمون بك، وحماستهم للتعلّم، وكيف كانوا يتحدونك كي تتعلم. إنه المعلم – في الصين وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كما هو تماماً في أي بلد آخر – من يلعب دوراً مركزياً في تعلّم الطالب. وفي التقاليد الكونفوشية:

"المعلمون مساعدون يحاولون التعرف على الشخصية الفريدة لكل واحد من طلابهم، وتوجيهه -أو توجيهها- لتحقيق الوسط الذهبي، الذي تنسجم فيه أقطاب الشخصية- فلا إفراط ولا تفريط- فيمكّنون المتعلم -على هذا النحو- من النمو كي يصبح رجلاً ذا شخصية[1].

---

(1) Shim, 2008, P. 524.

يؤدي المعلم في التقاليد الأمريكية دوراً مشابهاً. قال "جون ديوي" في معرض حديثه عن أثر المعلم على الطلاب: "لا ينبغي أن ينشغل المعلم بالمادة بحد ذاتها، وإنما بتفاعلها مع حاجات الطلاب وقدراتهم الراهنة. ومن ثمة، فإن مجرد التمكن من المادة لا يكفي". لقد كان "ديوي"[1] يتحدث عن الأهمية الحاسمة لطرائق التدريس، إلا أن أحد متضمنات عمله هو أن سمات المعلم الشخصية ذات أهمية قصوى. إن هذه السمات – وهي سمات نعرفها تقريباً بداهة، ولو أن قياسها صعب– هي تلك التي تجعل المعلمين فاعلين في مساعدتهم للطلاب على النمو والتعلّم.

لقد كشف عملنا أربعة موضوعات حول السمات الشخصية التي تصنع المعلمين الفاعلين في الصين والولايات المتحدة الأمريكية. وهي:

١- تنمية علاقات إيجابية ومنتجة مع الطلاب والوالدين.

٢- امتلاك حس بالهدف والمسؤولية يتجاوز التعلّم اليومي في الفصل.

٣- الانخراط في التطور المهني عبر مسيرة الحياة المهنية.

٤- الانخراط في تأمل ذاتي لتحسين التعليم والتعلّم.

على الرغم من أن هذه الموضوعات انبثقت كموضوعات مشتركة بين كل المعلمين في دراستنا، فثمة اختلافات طفيفة في توجهات المعلمين لهذه الموضوعات تفتح نافذة في الاختلافات الثقافية التي يمكن أن تكون مفيدة للمربين في كلا البلدين.

بقعة ضوء صفية

أكد معلم في الصف الثالث الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية أن علاقته بطلابه هي حجر الزاوية في تدريسه. وقد ركزت تعليقاته – إلى حد كبير– على ما يبذله من جهود للتعرف على حاجات الطالب واهتماماته الفردية، والاستجابة لها، وأن طلابه أظهروا انخراطهم وثقتهم وهم يتولون المسؤولية ويبادرون في تعلّمهم خلال التجربة العلمية التي لاحظناها. كما كانت العلاقات الإيجابية التي عقدها مع الطلاب جلية في عدد الطلاب الذين كانوا يحيونه في ممرات المدرسة أو يمرون بفصله خلال اليوم. وقد أكد المعلم منظوره التربوي بوصفه جهداً مشتركاً يعتمد على علاقات قوية مع الوالدين. ولتحقيق هذه الغاية، قام بزيارات منزلية لهم في وقت مبكر من العام الدراسي، وجلس معهم حول طاولة المطبخ "أي في أرضهم" لمناقشة أهداف مشتركة لتحقيق تقدم الطالب.

(1) Dewey, 1916, P. 191.

الدرس الأول : اعقد علاقات إيجابية ومثمرة

ليس في الحديث عن أهمية العلاقات الإيجابية مع الطلاب والوالدين أي مبالغة. فثمة اجماع كبير في الأدبيات المتصلة بالتعليم الفعال (في أي بلد أو ثقافة) على الدور المركزي الذي تؤديه العلاقات الإيجابية الجاذبة في نجاح الطالب. ولتوضيح هذا الأمر، فقد توصل تحليل بعديّ[١] لدراسات تركز على علاقات الطالب – المدرس، إلى ارتباط العلاقات الإيجابية بالنواتج الإيجابية، مثل مزيد من الانخراط والإنجاز الأكاديمي للطالب. وبالعكس، فإن العلاقات السلبية بين المعلمين والطلاب تؤثر سلباً على هذه النواتج[٢]. يضاف إلى ذلك أنه عندما سئل الوالدون والمعلمون والطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية والصين عن العوامل التي تصنع المعلم الفاعل، فإن الاستجابات كانت متشابهة في ثقافات مختلفة، إذ أجمعت على الأهمية القصوى للعلاقات الوثيقة والشخصية مع الطلاب والوالدين[٣]. لقد بيّن عملنا أن المعلمين الفاعلين في كلا البلدين يرون أن علاقاتهم مع الطلاب حيوية وفاعلة في نجاحهم كمعلمين، ونجاح طلابهم، بالتالي. والنقاط التالية توضح الطرق التي يصور المعلمون فيها علاقاتهم بطلابهم:

- يعقدون علاقة دافئة مع كل طالب تشيع فيها روح الصداقة والثقة والاهتمام. كما أنهم يبدون اهتمامهم سواء أكان ذلك بالجوانب الأكاديمية أم غير الأكاديمية لنمو الطالب، بطرق يشعر بها طلابهم.
- يسعون إلى معرفة كل طالب على الصعيد الشخصي. كما أنهم يؤكدون على تطوير العلاقات، والارتباط بالطلاب انفعالياً وشخصياً.
- ينظرون إلى العلاقات بوصفها درباً يفضي إلى نجاح الطلاب في الفصل الدراسي. كما أنهم يفهمون أن علاقات المعلم- الطالب مهمة لتحقيق نتائج مرغوبة مع الطلاب، وإلهامهم كي ينخرطوا في عملية التعلم، ويشجعون الطلاب على التصرف بصورة مناسبة في المدرسة.

أفكار المعلمين حول العلاقات

الصين

"كم أشعر بارتباطي بهم لطول ما كانوا معي.. لقد كانوا معي ثلاثة أعوام، وهي فترة تجعلك لصيقاً بهم إلى درجة أنك تشعر أنهم إذا أخطأوا فإن هذا يعود إلى شخصيتهم التي تشكلت في العلاقة معك.



(١) التحليل البعدي هو تحليل لاحق لنتائج بحوث متعددة.

(2) Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011.

(3) Liu & Meng, 2009; Stronge, 2007.

"عندما يدركك الطلاب كشخص، فسوف ينتبهون إلى التعلّم الأكاديمي في فصلك، ويبذلون جهدًا في تعلّم مادتك التي تدرسها لهم".

"عندما يحب الطلاب المعلم، فسوف يحبّون فصلك، وعندما يحبون فصلك، فسوف يحبّون المادة التي تدرسها.

"تماماً كما يذهب قول صيني قديم، فأنا معلم وصديق في الوقت ذاته. وهذا يصف علاقاتي بطلابي وصفاً جيدًا، وأعتقد أن هذا يمكن أن يساعد علاقاتنا كي تغدو أكثر انسجاماً. فالمعلم ليس هو ذلك الشخص الذي يجلس في برج عاجي".

الولايات المتحدة الأمريكية

"أحاول أن أنسج معهم علاقات تحفل بالمعنى. إني أحاول التعرف عليهم كأناس، وأن أشبع حاجاتهم الفردية، وأن أفهم ما يدور في بيوتهم".

"أعتقد أني عندما كنت أنجح في الفصل، فقد كان هذا بالضبط عندما كان كل طالب بعينه يعرف أني أحبه.إنهم يعرفون هذا،وأنا أحاول أن أعرف الأمور المهمة عنهم، وأن أعامل كل منهم كشخص".

"أعتقد أن معرفتك لطلابك، والحرص على أن يعرفوا أنك تهتم بهم يعني بالتأكيد أنك ستحصل على نتائج منهم".

"أعتقد أن إحساساً عميقاً بالثقة لدي وطلابي؛ فهم يعرفون أني موقن بقدرتهم، ومن ثمة تراهم راغبين في المخاطرة".

ينظر هؤلاء المعلمون الحاصلون على جوائز إلى أخلاق الرعاية والاحترام بوصفها أساساً حيوياً للتعلّم الأفضل للطلاب، ومتطلباً سابق للتعليم الفعال. إنهم قادرون على تحقيق توازن بين احترام

الطلاب ككائنات إنسانية، وبين النجاح الأكاديمي. وقد ذكر كثير من المعلمين أنهم يساعدون طلابهم في أعمالهم الدراسية، كما أن كثيراَ من المعلمين الصينيين والأمريكيين ذكروا أنهم يبقون في الفصول بعد اليوم الدراسي كي يوفروا تعليماً فردياّ للطلاب الذين يتهددهم الفشل. يضاف إلى ذلك أن هؤلاء المعلمين يمضون أبعد من هذا، فيساعدون طلابهم في حل مشكلاتهم الشخصية وتوجيههم. ويقدم الشكل رقم (٢-١) بعض الإرشادات لبناء علاقات إيجابية.

دروس من الشرق

على الرغم من أن المعلمين-في كلا البلدين- يرون أن علاقتهم بالطلاب حاسمة لنجاح هؤلاء الطلاب، ولأدوارهم كمعلمين، فإن بعض الفروق الطفيفة تعرفنا على الثقافة التي يعيش فيها هؤلاء المعلمون، ويعملون. فالمعلمون في الصين تربطهم بطلابهم علاقات شخصية أقرب ما تكون إلى العلاقات الأسرية. وغالباً، ما تحدثوا عن المحافظة على علاقات منسجمة. كما أنهم مالوا إلى إسقاط علاقات الأسرة على علاقاتهم مع الطلاب من خلال الإشارة إلى العلاقات مع الطلاب كعلاقات بين الأخت وأخيها أو بين الوالد والطفل. وأكثر من هذا، فقد أكدوا مسؤوليتهم عن أن يكونوا نموذجاً للكمال الأخلاقي.

قد تفسر مثل هذه القناعات حول التوجيه الأخلاقي والأدوار الوالدية سلطوية الأغلبية الغالبة من المعلمين الصينيين، ونمط التدريس الذي يهيمن عليه المعلم. وفي الحقيقة فقد أشارت الأبحاث إلى أن بعض السمات المتميزة للثقافة الصينية تشجع قدراً من التداخل بين المدرسة/ الفصل، وبين الأسرة، إذ يُنتظر من الأطفال أن يكونوا منصاعين لوالديهم، كما أن هناك اعتماد متبادل قوي بين أفراد الأسرة، وينشأ الأطفال على أن أداءهم المدرسي يعكس شرف أسرتهم.[1] والمقتطفات التالية دالة إلى حد كبير:

"بادئ ذي بدء، فإن عليك -كمعلم- أن تهتم بأطفالك وتحبهم، تماماً كما يفعل والدوهم".

"عندما يتربع طلابك في قلبك، فسوف تعاملهم كأطفال في أسرتك".

"في بعض الأحيان، يناديني بعض الطلاب: أماه، وأقول لهم: نعم أنا أمكم، وعندما تكونون في المدرسة، فأنا أمكم".

"يمكن وصف العلاقة بيني وبين طلابي كعلاقة بين أشقاء".

(1) Blair &Qian, 1998.

الشكل رقم (٢-١): إرشادات عملية لبناء العلاقات

١	طبق مسوحاً تكشف عن الاهتمامات حتى تعرف طلابك فرادى. استخدم هذه المعلومات لقدح زناد محادثات مع الطلاب، وانسج اهتمامات الطلاب في دروسك، وفي المواد الصفية الأخرى.
٢	ناد الطلاب بأسمائهم في معظم الأوقات. وحيهم عندما يدخلون الفصل مستخدماً أسماءهم. والمعلمون يتحدثون كيف أن هذه اللفتة البسيطة تمضي بعيدًا في إظهار اهتمامهم بطلابهم، والتعرف عليهم فردياً، وإبداء السرور لأنهم أتوا إلى المدرسة.
٣	أتح فرصاً لمحادثات فردية، كتلك الأحاديث التي تدور حول طاولة الغداء، وجلسات المساعدة التي تنعقد بعد اليوم الدراسي.
٤	اجعل الجو في الفصل مسلياً ومرحاً. فحتى في فصول يصل عدد طلابها إلى (٤٠-٥٠)، فإن المعلمين في الصين يهوون جعل الطلاب ينخرطون في التعلّم، وجعله نشطاً ومسلياً. كما أن المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية لم يحجموا عن إطلاق النكات، وكانوا يفعلون ذلك بطريقة دعمت عملية التعلّم، ولم تشتت الطلاب عنها.
٥	رحب بأفراد الأسرة في المدرسة والفصل من خلال إبلاغ الأهل بتوافر فرص لهم يتطوعون فيها بوقتهم وجهدهم، أو تناول الطعام مع أطفالهم، وتجاذب أطراف الحديث معك على نحو منفتح وصريح.
٦	ابدأ بالتواصل مع أسر الطلاب في وقت مبكر، وحتى قبل بدء العام الدراسي. قم ببناء جماعة داخل الفصل ومع أفراد الأسرة.

دروس من الغرب

في مقابل ذلك، كانت العلاقات بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية والطلاب أكثر مهنية، وتقوم على أساس المجتمع المحلي. لقد تحدث المعلمون عن رعايتهم لطلابهم ولكن بطريقة تختلف- على نحو مرهف- عن نظرائهم الصينيين، إذ يميل المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التركيز على الرعاية ضمن سياق علاقة مهنية بين المعلم والطالب. والمقتطفات التالية توضح هذا المنحى:

"إني أحاول فقط أن أعرفهم كأناس، وأسعى إلى لقائهم يومياً حيث هم، وأن أعرف اهتماماتهم بحيث أجعل دروسي ذات معنى لهم".

"إنهم يفهمون أني معلمهم وأنهم طلابي، إلا أننا لا نعمل على هذا النحو، فأنا أقرب إلى أن أكون ميسّرة، بينما هم يقودون التعلّم".

"إنهم يعرفون أني أحبّهم، وأني أهتم بهم، وأريدهم أن يستمتعوا بالتعلّم".

لقد كان المعلمون الذين ركزوا على العلاقات مع الطلاب بعمق أكبر، هم أنفسهم من علقوا أكثر على العلاقات مع الوالدين. ولم يكن هذا من قبيل المصادفة. فقد ذكر أحد المعلمين ضرورة عقد علاقات قوية بين البيت والمدرسة، وفهم ما يحدث في البيت. كما تحدث معلم آخر - بصورة خاصة- بتوسع حول العمل في شراكة مع الوالدين من اللقاء الأول وحتى مناقشات مستمرة خلال العام الدراسي.

"ما أن ترسي قاعدة العلاقة مع والد ما، فلن تعود متردداً، ولا خائفاً، ولا قلقاً من الاتصال به قائلاً: "انظر، هل تعرف ماذا فعل ابنك اليوم؟ وكيف سنساعده ألا يفعل ذلك ثانية؟.. "لست خائفاً من القيام بهذا، لأنهم يعرفون قصدي. أما إذا لم تنخرط في مثل هذه الأحاديث، ولم تعقد مثل هذه العلاقات مع الوالدين، فلن يعرفوا من أين أتيت".

تحدث المعلمون عن علاقاتهم مع الوالدين، ومع طلابهم خارج جدران الفصل الدراسي، بحس واسع بالمجتمع المحلي الأكبر . وعلّق أحد المعلمين قائلاً: "تقوم علاقتي مع الطفل على أساس من المجتمع المحلي. فالمسألة ليست مجرد أني أعلمك بين التاسعة والثالثة، ولكنها حياتي كلها، لأن تلك هي مهنتي". لقد كشفت الأبحاث أن المعلمين الغربيين- بما في ذلك معلمي الولايات المتحدة الأمريكية- يميلون إلى النظر إلى انخراطهم في تعلّم طلابهم ضمن إطار من المسؤوليات المهنية، كما يحددها توصيف عملهم، بينما قد يمضي المعلمون الصينيون إلى ما هو أبعد من واجباتهم المهنية كي ينخرطوا شخصياً في تعلم طلابهم[١].

أداة دراسية: مسح اهتمامات الطالب

يعرف المعلمون الفاعلون أن إرساء علاقات إيجابية مع الطلاب في مطلع العام الدراسي ينبغي أن يكون له أولوية مطلقة. واقرأ أي كتاب في الإدارة الصفية، تقريباً، وستجد قسماً مكرساً لهذا الموضوع[٢]. لقد قدمنا-في هذا القسم من الكتاب- بعض الإرشادات لبناء العلاقات، إلا أن هناك- أيضاً - عدة أدوات يمكن أن تساعدنا في هذه العملية، خصوصاً في مطلع العام الدراسي. وإحدى هذه الأدوات، هي: مسح اهتمامات الطالب. إذ على الرغم من أنه من الواضح أن المعلمين يتحدثون مع طلابهم كوسيلة بناء علاقات، فإن مسحاً سريعاً للطلاب يمكن أن يمضي شوطاً بعيداً في هذه المهمة. فمجرد سؤال المعلم للطلاب عن اهتماماتهم وهواياتهم هو مؤشر على اهتمام المعلم بهم كأناس. يضاف إلى ذلك أنه يمكن استخدام هذه المعلومات لقدح زناد أحاديث أو تخطيط دروس تستثير اهتمام الطلاب بقوة.

(1) Ho, 2001.
(2) E.g., Jones & Jones, 2012; Scott, Anderson, & Alter, 2011.

لقد كان أحد الأمثلة التي رأيناها في الصين حول إيجاد وتر مثلث تشكَّل من ظل سقط على صالة ملعب كرة سلة. وكان عدة طلاب في هذا الفصل يحبّون كرة السلة، كما كان المعلم يعرف هذا. لذلك، صاغ المعلم مثاله الأكاديمي حول اهتمام طلابه. وبالمثل، فقد استخدمت معلمة في الولايات المتحدة الأمريكية إحصاءات مأخوذة من عالم الرياضة كطريقة لتعليم الإحصاء لطلابها الذين كانوا شغوفين بالرياضة. ويبين الشكل رقم (٢-٢) مثالاً لمسح كهذا. وأي مسح سوف يحتاج إلى أن يصاغ وفقاً للفصل الدراسي المحدد، والسياق الذي سوف يستخدم فيه.

الشكل رقم (٢-٢): مسح اهتمامات الطلاب

الاسم: ________________________

أشعر بالحماسة حول عملنا معاً هذا العام، وأود أن أعرف بعض الأمور عنك. أجب – من فضلك– عن الأسئلة التالية قدر ما تستطيع. وفي وسعك تجاوز أي سؤال لا ترغب في الإجابة عنه:

١- ما آخر كتاب جيد قرأته؟
٢- ما وجه جودة الكتاب؟
٣- ما آخر فيلم جيد شاهدته؟
٤- ما الذي جعل الفيلم جيداً في نظرك؟
٥- أي نوع من الموسيقى تحب؟
٦- ما الرياضات التي تحب متابعتها و/ أو لعبها؟
٧- إلى أي ناد تنتسب؟
٨- ما أول ما تفعله عندما تعود من المدرسة إلى البيت؟
٩- إذا كنت ستتناول العشاء الليلة، فما الطبق الذي تحب تناوله؟
١٠- كيف تصف نفسك كصديق؟
١١- كيف تصف أفضل صديق لك؟
١٢- من أكثر شخص يثير إعجابك؟ ولماذا؟
١٣- ما أفضل الأمور التي تحب القيام بها؟
١٤- ما الحيوان الذي يصف شخصيتك أكثر؟ لماذا؟

بقعة ضوء صفية

تعلِّم معلمة صينية في الصف الأول الابتدائي، وعدد طلاب فصلها ٤٦ (نعم! ٤٦) وكان الدرس حول استخدام اللغة الصينية. وكجزء من الدرس، أحضر الطلاب خمس "يوانات" [عملة صينية توازي دولار واحد تقريباً]، وانطلقوا في رحلة ميدانية إلى متجر قريب. (فقط تخيل (٤٦) طالباً في الصف الأول – يحملون نقوداً – في رحلة ميدانية إلى السوق). وكان الهدف من الدرس تعلم مفردات مرتبطة بالتسوق. ومهما يكن من أمر فعندما قابلنا المعلمة، أشارت إلى هدف آخر في الدرس وهو تنمية الشخصية الأخلاقية. وبعد الرحلة، سألت المعلمة طلابها عمّا إذا كانوا قد اشتروا شيئاً لأنفسهم أو لأمهم أو أبيهم أو جدهم. وتوجت درسها بالحديث عن أهمية التفكير بالآخرين، وليس بأنفسهم فقط.

الدرس الثاني: نمِّ إحساساً بالغاية والمسؤولية

شعر المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية والصين – وهم يتأملون في ممارساتهم التعليمية- بإحساس بالمسؤولية عن نجاح طلابهم، وإحساس بالغاية في عملهم على نحو يتجاوز الأهداف اليومية للتدريس. ولم نطلب من المعلمين مباشرة في أسئلة المقابلة التي طرحناها عليهم شرح دوافعهم للتدريس أو إحساسهم بالغاية، ومع ذلك فقد أطلت هذه الموضوعات برأسها -عند كل المعلمين- بين الفينة والأخرى.

- **تربية الطفل ككل:** أفاد المعلمون في الصين والولايات المتحدة بأن غايتهم لم تكن فقط تعليم المعرفة، وإنما تربية الطالب ككل. وقد ركز المعلمون– في البلدين– على الأكاديميات، إلا أنهم غالباً ما تحدثوا عن منهاج ضمني أو غير مكتوب، وهو تطور الأطفال الاجتماعي والأخلاقي.

- **العمل كنماذج :** رأى المعلمون–في البلدين– أن مسؤوليتهم الأولى هي تعليم محتوى المعرفة، إلا أنهم سعوا – أيضاً– للعمل كنماذج تحتذى في التطور الأكاديمي والأخلاقي.

- **الوعي بالنظام التعليمي الأوسع وأثره على الطلاب:** أظهر المعلمون وعياً بالنظم التربوية الأوسع التي يعملون فيها، بما في ذلك المدرسة، والمنطقة التعليمية، والمهنة، وكذلك النظم المجتمعية الأوسع. ويمكن تصنيف هذا الوعي في ثلاثة مجالات من التركيز: (١) تأثير التوقعات والتوصيات الخارجية على عملهم، (٢) إدراك الكيفية التي تؤثر فيها البيئات الأوسع على حياة الطلاب، و(٣) الاهتمام بجودة مهنتهم.

أفكار المعلمين حول حس الغاية والمسؤولية

الصين

"لا تقتصر مسؤوليات المعلم على نقل المعرفة بالمادة الدراسية، فحسب، وإنما تمتد لتنمية الطالب ككل".

"خلال العام الأول من عملي كمعلم كنت معلماً مساعدًا لفصل واحد. وقد أصبحت- منذ ذلك الحين- معلماً أساسياً لفصلين أو ثلاثة. فكيف لهذا أن يحدث؟ (كيف وثق الوالدون والطلاب والمدير بي إلى هذا الحد؟) السبب هو أني امتلك إحساساً بالمسؤولية والالتزام".

الولايات المتحدة الأمريكية

"ليست المسألة مسألة المحتوى والمنهاج فقط، وإنما هي مسألة الطالب بوصفه كلاً، ونحن نريد ما هو الأفضل – على الإطلاق- لكل طفل بعينه هنا".

"أحب أن أوثر في الأطفال في أمور لا علاقة لها بالمحتوى وإنما بفكرة أن التعلم يمكن أن يكون ممتعاً، وأنه يمكن أن يجعلنا أكثر إنسانية، ويزودنا بأدوات كي نكون حقيقيين، ونستمتع بحياتنا".

"أرغب في مواصلة تقديم وجه إيجابي، قناع، وصورة للمجتمع المحلي، بحيث يبقى الناس -ممن هم في حالتي محترمين للغاية في التعليم الحكومي. وأن يساعدنا الصغار ممن نعلمهم اليوم في الولايات المتحدة الأمريكية على أن نبقى قادة للديموقراطية في القرن الحادي والعشرين".

دروس من الشرق

يحتل التركيز على الاختبارات في الصين، والطبيعة الحاسمة للامتحانات الوطنية مكانة كبيرة في عقول الطلاب والمعلمين الصينيين على حد سواء. وفي الحقيقة، فعندما سئل الوالدون والطلاب حول الخصائص التي تصنع المعلم الفاعل، فقد كان الأداء القوي في الاختبارات واحدًا منها(١). وليس من المفاجئ أن تكون درجات الاختبارات جزءاَ لا يتجزأ من تقويم المعلم. ويشعر المعلمون عادة بإحساس بالمسؤولية تجاه الأسرة كلها، لأن سياسة الصين الرسمية لا تسمح للأسرة بإنجاب أكثر من طفل واحد، مما يعني أن كل طالب هو الفرصة الوحيدة أمام أسرته للتقدم صعدًا في السّلم الاجتماعي. والمقتطفات التالية لا تكشف عن هذا الإحساس بالغاية والمسؤولية فحسب، ولكنها تبين أيضاً كيف ينظر المعلمون الذين حازوا جوائز في الصين – إلى أنفسهم كنماذج تحتذى أمام طلابهم:

"لما كنت مدرساً أول، فإني أمضي قدراً كبيراَ من الوقت مع طلابي خارج الفصل، وأتتبع تطورهم الأخلاقي. وأعتقد أنه من المهم لهؤلاء الفتيان أن يحظوا بتوجيه أخلاقي. إنهم يمضون وقتهم في المدرسة، وفي هذا الفصل، لذلك فإن كوني نموذجاَ يحتذى، فهو أمر ذو مغزى كبير بالنسبة لي".

"إننا نبذل وسع طاقتنا كي نكون معلمين فعالين. إن الأسرة في الصين لا يسمح لها بإنجاب أكثر من طفل واحد، لذلك فإن الوالدين ينتظرون الكثير من تعليم أبنائهم".

"سيعاني كل معلم من بعض التوتر، وهذا أمر طبيعي، بسبب التوقعات الكبيرة التي ينتظرها المجتمع الأوسع منهم.

المعلم الرئيس(٢)

المعلم الرئيس في فصل ما في الصين هو المسؤول عن تطور الأطفال الأكاديمي والأخلاقي. فكل فصل مدرسي- في الصين- له معلم ثابت ومعلم رئيسي. وأقرب معادل له في الولايات المتحدة الأمريكية هو المعلم الذي يسدى إليه تعليم مجموعة محددة من الأطفال(٣). إلا أن دور المعلم الرئيس في الصين أوسع بكثير في مداه وفي مسؤوليته. فهو يعلم عادة مقرر دراسياّ واحدًا، ولكنه مسؤول -أيضاَ- عن ضمان الانضباط الصفي، وتنظيم انخراط الطلاب في نشاطات المدرسة والمجتمع المحلي، ومقابلة الآباء ونصحهم، والعمل مع معلمي المواد الدراسية لحل المشكلات الصفية.

(1) Liu &Meng, 2009.

(٢) يقال له باللغة الصينية: Ban Zhu ren

(3) Home – room teacher.

دروس من الغرب

أشار كافة معلمي الولايات المتحدة في دراستنا إلى تأثير قوى خارجية على أدائهم لمهمتهم، بما في ذلك المعايير والتقويمات على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الوطني. وفي الحقيقة، فإن نقاد حركة المعايير يقولون إن المعايير والاختبارات أفضت إلى ممارسات تعليمية مقننة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستقلالية أقل في الفصل الدراسي[١]. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين يتأثرون بالبنى التي تحيط بهم ما دامت البنية تقود السلوك[٢]. وقد فحصت الدراسات في العشرين عاماً الماضية الأسباب التي تحدو بمعلمي الولايات المتحدة الأمريكية إلى ترك المهنة. وأحد الأسباب الذي ما انفك يطل برأسه هو ظروف موقع العمل والدعم الإداري على مستوى المدرسة ذاتها والمنطقة التعليمية[٣]. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين قلقون بسبب قلة الاحترام والدعم للتعليم كمهنة. ومهما يكن من أمر، فقد وجدنا أن هؤلاء المعلمين الذين حازوا جوائز، قد عملوا ضمن هذا النظام، وسعوا للارتقاء بمهنتهم، وحافظوا على درجة ما من الاستقلالية في حقبة المناهج والاختبارات المقننة.

"إن التحدي الذي نواجهه هو إيجاد طرق لجعل مهنتنا أفضل.. والتأكد من أن معاهدنا تعد فتياناً- بصورة ملائمة- للخروج إلى ميدان العمل" .

"إننا بحاجة لكي نربط ونتذكر، وأن لا ننسى، لماذا غدونا مربين في المقام الأول. وأن تكون لدينا الشجاعة أن نضع هذا نبراساً أمامنا".

أداة درسية : بيان فلسفي للتعليم والتعلم

هل تتذكر لماذا اتجهت إلى ميدان التربية والتعليم في المقام الأول؟ وما في رأيك دور المعلم في الفصل الدراسي؟ وما قناعاتك بشأن كيفية تعلّم الطلاب؟ إذا كنت قد مررت في برنامج تقليدي لإعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، فالأرجح أنك ستكون قد طورت- عبر الزمن- فلسفة للتعليم والتعلّم. وبالمثل، فإذا كنت معلماً في الصين، فإن فلسفتك ستكون- على الأرجح- قد تطورت وتشكلت بمرور الوقت. وثمة علاقة قوية بين المعلمين الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية والصين هي امتلاكهم لحس قوي بالغاية. إنهم يعرفون ما الذي يعتقدونه بشأن تعليمهم، وبشأن تعلّم الطالب، وكيف يتفاعل الاثنان.

---

(1) Au, 2011.
(2) Senge et al, 2012.
(3) Sedivy – Benton & Mc Gill, 2012.

يمكن أن تكون كتابة بيان فلسفي عن التعليم والتعلّم عملية مراجعة تساعد المعلم على إعادة إدراك حسه بالغاية. وكثير من المعلمين ممن طوروا هذه الفلسفة وضعوها على موقعهم الإلكتروني الشخصي أو موقع فصلهم أو وضعوا أجزاءَ منها على نشرة الفصل الإخبارية. وهاكم بعض الأسئلة التي ترشدك عندما تكتب فلسفتك عن التعليم والتعلّم:

١- ما الذي تعتقده حول دور المعلم في تعلّم الطالب وتطوره؟
٢- ما الذي تعتقده بشأن العلاقات بين الطالب والمعلم؟
٣- كيف تصف بيئة الفصل الدراسي وأثرها على التعليم والتعلّم؟
٤- ما أفضل السُبل التي يتعلّم بها الطالب؟
٥- كيف تقوم نجاح تدريسك؟
٦- إذا كنت ستمثل التعليم والتعلم باستعارة، فماذا يمكن أن تكون؟

هذه الأسئلة الستة البسيطة تلقي الضوء على سؤال معقد جدًّا: هو رأيك بالتعليم والتعلّم؟ وإذ تطور بياناً فلسفياً، فسوف يكون لديك فرصة نادرة لإعادة توضيح حسك بالغاية، وإشعال جذوته.

الدرس الثالث: انخرط في تطور مهني مستدام طوال الحياة

قال المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية والصين- عندما كانوا يتأملون بنموهم كمهنيين - أنهم تعلموا من ممارساتهم اليومية بوصفها موقعاً للتقصي، على نحو أشبه ما يكون بالبحوث العملية في الفصل الدراسي. وقد تطور نموهم المهني بمرور الوقت، مدركين- في البلدين- أنهم ما عادوا بعد أن عركتهم التجربة- في عملهم-كما كانوا أغراراً. كما تحدث بعض المعلمين الصينيين كيف أن إصلاح مناهجهم الوطنية قد حرك مياه قناعاتهم الساكنة-التي طالما تمسكوا بها- حول التعليم والتعلّم. وعلى الرغم من هذا، فقد واجهوا التحدي، وركبوا موجة الإصلاحات الخارجية. وقد كان نموهم المهني عملية مستمرة للتجريب باستراتيجيات جديدة، ودراسة الآثار، ومن ثمة توليد مقاربات جديدة لتوسيع مخزونهم من الخبرات التدريسية. لقد تطلب مثل هذا النمو الذاتي والمستقل ملاحظة وتأملاً، ومهارة في المثابرة، والبحث عن البينات، والمخاطرة، والبقاء منفتحي الذهن للتغيير[(١)].

يفصّل القسم التالي جوانب مفتاحية للنمو والتطور المهنيين:

- **الانخراط في المجتمع التربوي الأوسع:** لقد كان هؤلاء المعلمون - ممن حازوا جوائز- منخرطين في أشكال متنوعة من نشاطات التطور المهني، وتدريب المعلمين الجدد، وتدريب الأقران،

(1) Feiman – Nemser, 2001.

والإشراف على معلمين من خارج الكادر في طور التدريب، وحضور مؤتمرات أو ورش عمل، ويتابعون دراسة مساقات للحصول على شهادة أعلى، أو العمل في منظمات مهنية.

- **تأثير الزملاء:** يفهم المعلمون ممن حازوا جوائز - في الولايات المتحدة الأمريكية والصين- أهمية وجود زملاء يوثق بهم، يمكن أن يناقشوا معهم الأفكار، ويوفروا الدعم، ويتعلموا معاً كمعلمين.
- **التحول إلى قائد:** كان هؤلاء المعلمون منخرطين في نشاطات تطور مهني خارج جدران فصولهم. فقد عمل المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى المنطقة التعليمية لتأمين منح لتمويل مشروعات، وكتابة مناهج، والعمل في لجان على مستوى المنطقة. كما عمل المعلمون الصينيون كمعلمين يعرضون دروساً نموذجية، وقادوا مبادرات تطوير مهني داخل مدارسهم وخارجها. يضاف إلى ذلك، أن المعلمين الصينيين كانوا علماء وباحثين غزيري الإنتاج في مجال تخصصهم، وكانوا معروفين في هذا المجال. بل إن بعضهم قدم عروضاً ودروساً توضيحية في أرجاء البلاد، كما أن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية قدموا أوراقاً في مؤتمرات على صعيد الولاية والبلاد.

أفكار المعلمين حول التطور المهني

الصين

"التطور المهني عملية متعددة الوجوه؛ فالمعلمون ينبغي أن يكونوا هم أنفسهم متعلمين".

"أعتقد أن إحدى الخبرات المؤثرة، هو تعلم المعلم المستمر ولأني لا أحمل إلا شهادة حصلت عليها بعد عامين فقط من الدراسة، فإن بحاجة إلى استثمار كثير من الوقت في التعلّم".

"لقد شاركت مرتين في ندوات "معلمي الدعم" في بكين، وهو برنامج تطور مهني لقادة المعلمين، ممّن يكونون غالباً مسؤولين عن الإشراف على الجودة التدريسية لمواد مختلفة أو صفوف معينة في مدارسهم]، والتي نظمها معهد بكين التربوي".

الولايات المتحدة الأمريكية

"لم أفوت أبداً فرصة أزور فيها فصل معلم زميل لي، لأنه إذا كانت هناك نافذة أطل منها على فصل معلم آخر، فسيكون لدي هناك شيء جديد أتعلّمه".

دروس من الشرق

إن أقوى درس نستفيده من المعلمين في الصين هو ذلك التركيـز عـلى التعـاون ومراجعـة الأقـران للدروس. وعلى الرغم من أن بعض معلمي الولايات المتحدة تحدثوا عن قيمة التواجـد في فصـول معلمـين آخرين، فإن هذه لم تكن تقنية سائدة للنمو المهني في الصين. وقد وجدنا فرقاً صارخاً بين المعلمين في الصين ونظرائهم في الولايات المتحدة. فقد حسن الصينيون تعلمهم من خلال "البحث الدرسي"، وهي دورات مـن النشاطات يصنف فيها المعلمون وفقاً لمقرر دراسي وصف محدد لتصميم وتنفيـذ ونقـد الـدروس معـاً[١]. وثمة صيغة أخرى لنشاط للتطور المهني في أثناء الخدمة، وجدها المعلمون في الصين مفيدة، هي: "الدروس المفتوحة". وهي دروس توضيحية نموذجية يقوم بها معلمون خبراء من المنطقة التعليمية المحليـة، أو مـن منطقة أخرى في المقاطعة، أو من مقاطعة أخرى مختلفة[٢].

بحث درسي

البحث الدرسي أداة أساسية- في الصين- لإعداد وتطوير المعلمين ونموهم المستمر[٣]. وتجرى الملاحظات بطرق مختلفة كي تلائم حاجات المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها. ويبين الجـدول التـالي أمثلة عن أنماط مختلفة من الملاحظات الدرسية المستخدمة.

(درس توضيحي)	معلمون متمرسون يعلمـون درسـاً لتوضـيح اسـتراتيجية درسـية محددة لمعلمين جدد.
(درس تحت الإشراف)	معلمون جدد ينفذون درساً يشرف عليه معلمون خبراء.
(درس مفتوح)	يعلّـم معلمون دروساً لزملائهم لتعمـيم مقاربـة أو اسـتراتيجية تدريسية محددة.

يتسم عمل الفريق في الصين - بأنه مؤسسي، وغالبـاً مـا يكـون ذلـك في صـورة مجموعـة بحثيـة مدرسية من المعلمين، ومجموعات إعداد درسي على مستوى الصفوف[٤]. وقد لاحظ "بين" أن هذه الفـرص

(1) Tsui& Wong, 2009.
(2) Tsui& Wong, 2009.
(3) Kennedy & Lee, 2008.
(4) Fang &Gopina than, 2009.

التعاونية جمعت المعلمين في جماعة محلية تتشارك في جسم معرفي مشترك، وتتحدث لغة مشتركة[1]. وقد علق أحد المعلمين قائلاً:

"يجلس في هذه القاعة- على المكاتب التي بجانبي- كما ترى، معلمون يدرسون المقرر والصف ذاته الذي أدرسه أنا. وبعد ظهر كل ثلاثاء، نجلس سوية ونتحدث حول تعليمنا وتعلّم طلابنا، وما الذي تمّ-وما لم يتمّ- على نحو حسن. وتقوم بتحليل أعمال طلابنا ونقارن تقدمهم بمرور الوقت. وعندما نواجه تحديات، فإننا نستشير بعضنا بحث عن استراتيجيات لحلِّ المشكلة. وعند مطلع كل فصل دراسي، ندرس المنهاج والكتب المقررة، كما نتشارك بالمواد التعليمية، ونساند بعضنا وجدانيّا.

دروس من الغرب

علّق المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية على الطرق المتعددة التي واصلوا فيها تطورهم كمعلمين. وقد تضمنت خبرات التطور المهني المفتاحية ما يلي:

- عملية الحصول على ترخيص المجلس الوطني[2]: "لقد جعلتني أكثر تحليلية وتأملاً فيما أفعله".
- مساقات بعد الإعداد الأولي للمعلم: "هناك وسّعنا وعمّقنا حقّا معرفتنا بنظرية وسلوك الطفل، وأخذنا باستكشاف ما الذي يشغل ذهن الطفل؟ وما النشاطات التي تستطيع القيام بها؟".
- فرص للعمل كمعلم يقدم دروساَ توضيحية في معهد للتطور المهني، وحضور مؤتمرات سنوية: "أستطيع اختيار الجلسات التي أحتاجها في ذلك الوقت، وفي كل عام، وأتحسن في أداء ما أقوم به، أو أعرف ما أريد تعلّمه، فيصبح في وسعي- بعد ذلك- تحويل ما اخترته إلى شيء مختلف، بحيث يغدو مقدودًا تمامًا على قدِّ حاجاتي".
- الدراسة الذاتية من خلال القراءات: "إن ما ساعدني حقّا – على وجه التحديد- كان كتاب "روبي باين" (إطار لفهم الفقر)[3]. لقد ساعدتني قراءة هذا الكتاب، وكانت اكتشافاً حقيقيّا بأني شخص من الطبقة الوسطى، وأني لا أعمل مع طلاب من هذه الطبقة، وأن لهؤلاء الطلاب ولوالديهم أطر مختلفة تماماً عني".

---

(1) Paine, 1990,. P 75.

(٢) National Board for Professional teaching standards: منظمة مستقلة غير ربحية أسست في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٧م، لتطوير التعليم.

(3) Ruby K. Payn: A Framework for understanding Poverty.

أداة درسية : فحص الدرس

استخدمنا في دراستنا للمعلمين المتميزين تقنية لاختيار العينة تدعى: عينة التنوع الأقصى[١]. فقد كنا نسعى إلى أقصى تنوع في البلدين من حيث المرحلة الدراسية (ابتدائي، ثانوي) والمنطقة الجغرافية، والمقرر الدراسي. وقد كان لدينا -في البلدين- معلمون من كل المراحل الدراسية، يدرسون مقررات دراسية مختلفة في بيئات حضرية وفي الضواحي والريف. وقد لاحظنا - في الصين- وقابلنا معلمين في أكبر المواقع السكانية السياسية والاقتصادية، وكذلك معلمين يدرّسون في قرى صغيرة تبعد آلاف الأميال. وقد لاحظنا - عبر هذا التنوع الأقصى تقنية بارزة ظهرت في كل الصين هي استخدام فحص الدرس. وقد أشار المعلمون الستة عشر إلى هذه التقنية بوصفها مفتاحاً لتطورهم المهني. وفي المقابل، فإن معلماً أمريكياً واحداً فقط ذكر فحص الدرس على وجه التحديد.

ليس معنى هذا أن فحص الدرس لا يحدث في الولايات المتحدة؛ فقد سال مداد كثير حول هذا الموضوع، كما أنه استخدم في المدارس[٢]. إلا أنه ليس منحى منتظماً يستخدمه المعلمون في كل المراحل الدراسية، ومجالات المحتوى. وهذا اختلاف مفتاحي بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين، حيث يترك المعلمون أبواب فصولهم مفتوحة لبعضهم بعضاً كأداة للتحسين. وعلى الرغم من أن هذه الممارسة طبقت - أول ما طبقت- في اليابان، فمن الواضح أن المعلمين تبنوها في الصين[٣]. ويصف الشكل رقم (٢-٣) الذي يقوم على دراسة "لويس"[٤]- خطوات القيام بفحص الدرس.

بقعة ضوء صفية

استهل عدة معلمين صينيين، زرناهم، دروسهم بمراجعة سريعة لما تعلّمه الطلاب في الدرس السابق. ولم ينظر المعلمون خلال هذه الدقائق القليلة من المراجعة المختصرة - في مواطن قوة وضعف تعلّم الطلاب كما تكشف عنها واجباتهم المنزلية، ولكنهم تأملوا في نقاط ضعف تعليمهم كمعلمين. وقد قال أحد هؤلاء المعلمين- على سبيل المثال- "لقد فكرت في الأمثلة التي ضربتها البارحة، ولا أعتقد أنها كانت فعالة جدًا لتحقيق هدف تكوين المفاهيم. وقد فكرت بأمثلة أفضل. وقال معلم آخر لطلابه: "عندما

(١) Maximum Variation sampling : تتبع هذه التقنية عندما يكون حجم العينة صغيراً، وعندما يرغب الباحث في التعرّف على أقصى تنوع في رؤية الظاهرة المدروسة.

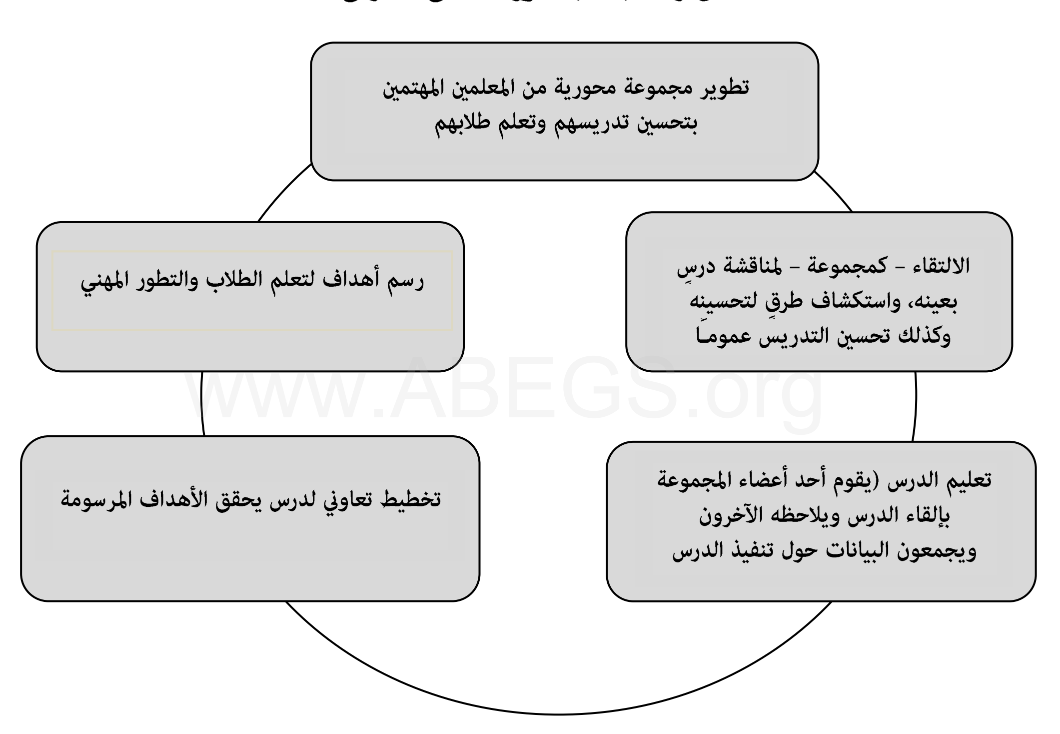
(2) E.g. : Hurd& Lewis, 2011, 2011; Stepanek, Appel, Leong, Mangan, & Mitchell, 2006.

(3) Fang &Gopinathan, 2009; Stigler &Hiebert, 1999.

(4) Lewis, 2002.

تأملت في عملية حل المشكلات التي وضحتها لكم البارحة -وعلى أساس الواجب المنزلي الذي قـدمتموه لي - فإني أعتقد أني لم أكن موفقـاً في عرض واحدة من هذه الخطوات. سوف أقدمها مرة أخرى- خلال دقائق قليلة فقط- بطريقة مختلفة، لعلها تكون أفضل". لقد انتقد هـؤلاء المعلمـون عمليـة تعلـيمهم، صراحـةً، وأعادوا - أو عدلوا - على التو تدريسهم لتحقيق تعلم أفضل للطلاب.

الشكل رقم (٢-٣): دورة فحص الدرس



Source: From *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*, by C. Lewis, 2002, Philadelphia:Research for Better Schools. Copyright 2002 by Research for Better Schools.

مصادر حول الانخراط في فحص الدرس

Lewis, C. (2002). Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia: Research for Better Schools.	يوفر هذا المصدر الأدوات والتقنيات المحددة لتنفيذ فحص الدرس، ولا يركز على الخطوات الأساسية، فحسب، وإنما أيضاً على ضروب الدعم اللازمة للمحافظة على هذا الجهد.
Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2006). Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators. Thousand Oaks, CA: Corwin	يفكك هذا الكتاب عملية فحص الدرس، ويوفر توجهاً صلباً في تنفيذ العملية. يضاف إلى ذلك، فهو يدعم عينات دروس بحثية، مع مصادر معينة أيضاً.

الدرس الرابع: مارس تأملاً ذاتياً متصلاً

ثمة موضوع مشترك في الأدب التربوي - في البلدين - هو موضوع الممارس المتأمل[1]. لقد وجدنا بينة قوية على التأمل الذاتي لدى المعلمين ممن حازوا جوائز في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، مع تشابهات مدهشة في انخراطهم في التأمل الذاتي. وهكذا، فإن هذه النتائج تقدم معاً كدروس في الشرق والغرب. وعلى الرغم من أنه لم تكن في مقابلتنا أسئلة محددة حول ما إذا كان المعلمون ينخرطون في تأمل ذاتي، أو إلى أي حد، فلقد ظهرت هذه الممارسة كواحدة يراها المعلمون - في الصين والولايات المتحدة الأمريكية - أساسية للنمو المهني والتغيير. لقد تحدث المعلمون عن كيفية استخدامهم للتأمل في تخطيطهم الدرسي، واستخدامهم للتغذية الراجعة كي ينموا كمهنيين.

لقد تأمل المعلمون - على نحو منتظم - في الدروس التي علموها. واستخدموا هذه التأملات للاستفادة منها في التخ طيط الدرسي لليوم التالي، والوحدة التالية، والعام التالي وقد علقَ معلم في الصين، قائلاً:

---

(1) Bai, 2000; Cui & Wang, 2005; Stronge, 2007.

خلال الأعوام الخمسة الأولى من عملي كنت أعقد اجتماع تأمل ذاتي مع نفسي فقط، أسبوعياً، وعادة ما كان هذا أيام الجمعة. وكنت أمضي ساعتين على الأقل أتأمل وأنتقد محتوى التعلّم الذي درسته، وطرائق التدريس التي استخدمتها، ومستوى تحقيق الطلاب لأهداف التعلّم في الأسبوع الفائت".

وذهب معلم من الولايات المتحدة الأمريكية مذهباً مماثلاً: "أقف متريثاً، وأقول: هل أنا بطيء في تغطيتي لهذه المادة، أو هل عليّ أن أسرع قليلاً كي أغطي الأمور المهمة، وهل كان هذا الموضوع يستحق التركيز عليه حقّاً؟ هل عليّ أن أعدل خطتي بعيدة المدى؟"

سعى بعض المعلمين - بصورة مستمرة - للحصول على تغذية راجعة من الآخرين كي يستخدموها في التأمل الذاتي. لقد علقوا على قيمة التقويم الذاتي والتغذية الراجعة، وعلى جهودهم للحصول على تغذية راجعة على ممارستهم، واستخدام الخبرات مع المعلمين الآخرين كوسيلة للارتقاء بالتقويم الذاتي. وقد قالت معلمة أمريكية: إن تسجيلات الفيديو، والجزء الخاص بالتقويم الذاتي في عملية ترخيص المجلس الوطني"، "كانت من أكثر ما بعث فيّ البهجة والحاسمة في كل ما قمت به. لقد أحببته! نعم أحببت مشاهدة ما كنت أفعله بموضوعية وأمانة "وبالمثل، فقد قال معلم في الصين: "لقد قدمنا دروساً توضيحية في مدارس مختلفة، كي ينقدها معلمون آخرون، كما نقدنا دروساً قدمها معلمون آخرون، وكذلك لكتابة ملاحظات تأملية في دفتر خاص حول الممارسات الصفية بعد ذلك. لقد كان هذا التأمل الذاتي أحد أكثر المكونات القوية لي في تحسين ممارساتي الصفية".

وأخيراً، فقد استخدم عدة معلمين التأمل للتحسين والنمو المستمرين. وقد أشاروا إلى مجالات محددة في ممارساتهم جعلوها هدفاً للتحسين في الحاضر أو المستقبل. وقد كانت مجالات النمو هذه- في عدة حالات- عادات وخصائص شخصية، مثل التنظيم، وليس مهارات تدريسية تربوية. وقد أبرز المعلمون - في حالات أخرى - ممارسات تعليمية أو نقاط بعينها تحتاج إلى تحسين، مثل بناء تمايز أكثر في طرح الأسئلة، أو تحسين في وقت الانتظار. وقد وصف معلم أمريكي جهداً بذله لمدة سنوات لتحسين تعليمه للقراءة، والتطور والعمل لتحقيق أهداف محددة، وقراءة مواد مرجعية لدعم عمله، وتقويم تقدمه بعناية. وقد علق قائلاً أنه كان يعمل لتحقيق تحسينات مشابهة في تدريسه للرياضيات. "إن أحد الأمور الطيبة في التدريس هو أنك تبدأ من جديد كل عام... وفي بعض السنوات تنظم الأمور، وترتقي أعلى فأعلى، وفي سنوات أخرى لا يحدث ذلك. ولكن أحد أفضل الأمور في التدريس هو أنك- في كل عام- تبدأ ثانية وعليك أن تفحص ما فعلته".

قال عدة معلمين صينيين أنهم يحتفظون بدفتر خاص لتسجيل تأملهم المهني. وكانوا يعلقون في هذا الدفتر حول الأمور التي كانت ناجحة في ذلك اليوم، مثل حوارات ناجحة، وأمثلة مفيدة، وأسئلة تستثير

الذهن، ونشاطات حسية مباشرة مسلية، وتكنولوجيا فعالة. كما أنهم سجلوا أموراً لم تكن على ما يرام، مثل شروح ليست واضحة، أو أخطاء في التواصل جعلتهم لا يدركون حاجات بعض الطلاب. إن طرائق تدريسي تتغير دوماً، كما أن أفكاري تتطور باستمرار أيضاً. لقد كنت أتحسن وأنمو باستمرار جنباً إلى جنب مع إصلاح المناهج التعليمية والبحث التربوي الذي كان يجري في أنحاء العالم".

بقعة ضوء صفية

قمنا بملاحظة معلم أمريكي – في المرحلة الابتدائية– يوجه طلابه في مشروع تضمن تطوير كتب حول أنواع مختلفة في الحيوانات. وقد أخبر المعلمُ الضيفَ الملاحظَ أن هذه الدروس مختلفة عن تلك التي قال (مسبقاً) أنه سيؤديها أمام الضيف. وقد شرح الطريقة العميقة التي تأمل بها ذاتياً، والتوازن بين أهداف متسقة بعيدة المدى، ودروس مفردة خُططت لوقت بعينه في يوم بعينه. وقد تحدث كيف أنه يتأمل يومياً في النقطة التي كان الفصل فيها، وإلى أين اتجه، وما التغيرات المطلوبة، مع التركيز على كيفية تعديل الخطط اليومية التي تتقدم نحو أهداف بعيدة المدى، وإدراك متى تحتاج هذه الأهداف طويلة المدى ذاتها إلى تغيير.

أداة درسية: تسجيلات الفيديو والتأمل الذاتي

تحدث المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية والصين عن استخدام ملاحظة الأقران كوسيلة للتأمل الذاتي، إلا أن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية وحدهم، هم مَنْ ذكر تسجيل مقاطع فيديو لأنفسهم وهم يدرّسون كطريقة لتحسين التعليم والتعلّم في فصولهم. ويتضمن هذا المنحى تسجيلاً بالفيديو لدرس، وتحليل لتنفيذ هذا الدرس، ثم التأمل في ذلك التنفيذ، وهو منحى مشابه لفحص الدرس التعاوني. ويبين الشكل رقم (٢-٤) مخططاً لتحليل مقطع فيديو مسجل لدرس، والتأمل فيه.

الشكل رقم (٢-٤): تحليل درس مسجل بالفيديو والتأمل فيه

استخدم الأسئلة التالية للاسترشاد بها في تحليلك لدرس سجلته بالفيديو، وتأملك فيه.

وصف الدرس

١- ماذا كان هدف الدرس الرئيسي؟ بعبارة أخرى، ما الذي ينبغي أن يعرفه الطلاب، ويكونوا قادرين على القيام به في نهاية الدرس؟

٢- ما الاستراتيجيات والمصادر / المواد التدريسية التي اختيرت من أجل الدرس، ولماذا اختيرت؟

٣- ما التقويمات التي استخدمت خلال الدرس للتحقق من فهم الطالب؟

التحليل

٤- ما هو أحد الجوانب الناجحة في الدرس؟

٥- ما هو أحد الجوانب التي طرحت تحدياً في الدرس؟

٦- كيف تعرف ما إذا كان الطلاب قد تعلموا ما أردت لهم أن يتعلّموه؟

التأمل

٧- لو كان لك أن تدرس الدرس ذاته ثانية، فما الذي سوف تبقيه على حاله، وما الذي سوف تغيره؟

٨- ما التغيرات التي ستحدثها في التدريس عموماً، ولماذا؟

٩- كيف سيؤثر التغيير (أو التغييرات) في تعلّم الطالب؟

خلاصة

تركز برامج إعداد المعلم في الصين والولايات المتحدة الأمريكية على بناء المعارف والمهارات في التعليم[1]. ومهما يكن من أمر، فإن الخصائص غير الملموسة للمعلم الفاعل هي ما يبدو مهماً في البلدين. فإذا كان معلم ما يعرف كيف يستخدم استراتيجية معينة، ولكنه لا يستطيع تطوير وتنمية علاقات مع الطلاب فهل يستطيعون حقّاً أن ينمو ويتطوروا؟ وإذا كان معلم آخر خبيراً في مادته، ولكنه يخفق في إدراك الأهداف التربوية بعيدة المدى، فهل سيعرف الطلاب أسباب أهمية دراسة الرياضيات أو العلوم أو التاريخ أو اللغة؟ وإذا كان معلم ثالث لا يستخدم سوى المعارف والمهارات التي تعلمها في إعداده قبل الخدمة ولا ينخرط في عملية نمو مهني، فهل يستطيع الطلاب أن ينموا؟

[1] Ingersoll, 2007.

تلك هي الخصائص غير الملموسة أو الشخصية التي تتقاطع عبر الثقافات، وتساعد على تعريف التدريس الفعال. وعلى الرغم من وجود اختلافات طفيفة بين البلدان، ومن إمكانية تعلّمنا للأدوات والتقنيات- من بعضنا بعضاً- لتنمية علاقات والانخراط في التطور المهني والتأمل الذاتي، فإن الرغبة والحماسة لتعليم الأطفال، وإرادة التغيير تلبية لحاجات الطلاب، هي ما يجعل من المعلمين الذين حصلوا على جوائز استثنائيين حقّاً، سواء كانوا يعملون في مقاطعة شاناكزي الصينية أو ولاية واشنطون الأمريكية.

عندما حللنا مخطوطات المقابلات، لمسنا كلمات وعبارات تتردد دوماً على السنة المعلمين في البلدين تصف خصائص المعلمين الشخصية:

يعتني بالطلاب	**مرح**	**أهل للثقة**
فضولي	**محب للتعلم**	**يرغب في المخاطرة**
متحمس	**عاطفي**	

الفصل الثالث

المعلم والتخطيط الدرسي والتقويم

يلعب التخطيط دوراً مهمـاً في تدريسـي. وأعتقد دومـاً أن أحد المتطلبات المسبقة الأساسية لدرس نـاجح هـو عمليـة تخطـيط محكمة، ولكن تخطيط ماذا؟ هذا سؤال مفتاحي. إنـك تحتـاج، أولاً إلى تخطيط المنهاج وأقسامه ومحتواه التي يجب أن تغطى. وثانيـاً، وهذا أمر حاسم، هو تخطيطك لطلابـك، فأنـت بحاجـة لأن تفهم طلابك وتعرفهم بعمق كي تعد درسـاً ناجحـاً.

"معلم صيني"

كتب "كييران إيجان[١]" الكثير حول صيغة القصـة في التخطـيط: بداية ووسط ونهاية. وأنا أحاول حقـاً أن أتأكـد مـن أني أطبـق هذه الصيغة. ولكييران -أيضـاً- هذا القول الشهير "لمـاذا تكـون هذه الصـيغة مهمـة للأطفـال؟" وهكـذا فـإن أحـاول أن أحـول الدروس إلى أمور تشغل الأطفال. وقد كان هذا تحـدياً حقيقيـاً لأنهم يختلفون حتى بين الصف الثالث والخامس، في ما يهمهـم وما يريـدون القيـام، بـه. لـذلك فـإن علـيّ-كـل عـام- أن أغـير الوحـدات التعليميـة - بعـض الشـيء - بحيـث تغـدو أقـرب فأقرب لما يهتمون به في هذه المرحلة العمرية.

"معلم أمريكي"

يعرف أي شخص جرب مهنة التعليم، أنه عملية معقدة تتضمن إعدادًا وتخطيطـاً متأنيـاً، سـواء لغايات قريبة أو بعيدة المدى. وقد علق "ميسولس"[٢] قائلاً: بغض النظر عن نموذج التـدريس أو الطرائـق المستخدمة فيه، فإن التدريس الفعال يبدأ بتخطيط متـأن وعميـق ومـنظم يقـوم بـه المعلـم". إن عمليـة

---

(1) Kieran Egan.
(2) Misulis, 1997, P. 45.

تخطيط متماسكة هي جزء لا يتجزأ من جهود المعلم في تحديد منهاج واستراتيجيات تدريسية ومصادر مناسبة لتلبية حاجات كل الطلاب. وأكثر من هذا، فإن مدى تخطيط المعلمين يؤثر في محتوى التدريس، وتسلسل موضوعات المقرر الدراسي ومتطلباته المعرفية، ونشاطات التعلّم وفرص التعلّم المتاحة للطلاب، وإيقاع التدريس، وتوزيعه زمنيّاً.

على الرغم من الدور المركزي الذي يؤديه التخطيط في التدريس، فهو لا يتأتى بصورة طبيعية – فيما يبدو – لكل المعلمين. وفي الواقع، فإنه من الواضح إلى حد كبير أن المعلمين الفاعلين يخططون على نحو مختلف عمّن دونهم فعالية. وتعكس نتائج البحوث التالية بعض هذه الاختلافات". وقد أخذت هذه الدراسات – أساساً – من بحوث في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أننا إذا أخذنا في الحسبان النتائج التي حصلنا عليها من دراستنا الحديثة للولايات المتحدة الأمريكية والصين، فإنه يبدو من المعقول القول: إن هذه السمات تنطبق –أيضاً– على المعلمين الصينيين.

- ييسرون تخطيط الوحدات مقدماً لعقد صلات داخل المجال نفسه أو بين المجالات الأخرى[١].
- يبنون نموذج يمثل كيفية مقاربة المنهاج خلال وقت التدريس[٢].
- يطورون ويبنون خططاً درسية متدبرة وحسنة التنظيم بحيث يغدون قادة أكثر فاعلية في الفصل، ويستخدمون وقت الفصل على نحو أكثر نجوعاً[٣].
- يرتبون تسلسل المادة للارتقاء بتطور الطلاب ونموهم المعرفي[٤].
- يخططون للمستويات المختلفة من قدرات الطلاب وخلفياتهم، وحاجاتهم التطورية[٥].
- يستخدمون المعرفة بالمصادر المتاحة لتحديد أيها ينبغي الحصول عليه أو تطويره[٦].
- يخططون التدريس على نحو متعدد الموارد[٧].

والآن، لماذا نخطط؟ إذا أخذنا في الحسبان الأبحاث التي ذكرناها آنفاً، جنباً إلى جنب مع عدد كبير من الدراسات الأخرى، كبينات، فإن إحدى النتائج ستكون واضحة (بل لعلها بينة بذاتها)، وهي "أن **المعلمين الفاعلين يخططون على نحو فاعل**".

---

(1) McEwan, 2002.
(2) McEwan, 2002.
(3) Panasuk, Stone, & Todd, 2002.
(4) Panasuk etal., 2002.
(5) Lucas, 2005
(6) Buttram & Waters, 1997.
(7) Allington & Kpjmspm. 2000.

كشف مشروع الولايات المتحدة الأمريكية – الصين الذي يعد بمثابة العمود الفقري لهذا الكتاب، أن المعلمين الذين حازوا جوائز في كلا البلدين جسدوا كثير من السمات المذكورة آنفاً. وقد وجدنا – على وجه الخصوص- ستة موضوعات بارزة تتصل بالكيفية التي يخطط بها المعلمون (أربعة موضوعات كان فيها تشابهات كبيرة بين البلدين، واثنان مختلفان على نحو واضح بين الصين والولايات المتحدة الأمريكية.

التشابهات بين الدروس

١- يرتكز التخطيط على **المنهاج** و **حاجات التعلّم لدى الطلاب.**

٢- دمج **تقويمات الطلاب** في عملية التخطيط.

٣- إتاحة **مسارات مختلفة** للدروس.

٤- استخدام **نماذج تخطيط ذهنية .**

الاختلافات بين الدروس

٥- استخدام **بنية تخطيط متجانسة.**

٦- الانخراط **في تخطيط تعاوني**، أو تبني **استقلالية فردية.**

وهناك في كل واحد من هذه الموضوعات – سواء كانت متشابهة أو مختلفة- دروساً متميزة ينبغي أن يتعلّمها كل المعلمين. وسوف نستكشف – فيما تبقى من هذا الفصل- هذه الموضوعات الستة تباعاً.

بقعة ضوء صفية

كان معلم أمريكي للصف الثالث يوجه طلابه لصنع كتب حول أنواع الحيوانات، مع إرشادات واسعة بما يكفي كي يتيح للطلاب مستويات متنوعة من الاستعداد للاستجابة لهذه المهمة. وقد تحدث لنا – على وجه التحديد- عن جهوده لتحقيق هذا الهدف: "فأنا أحاول تخطيط نشاطات يستطيع طلاب مختلفون النجاح فيها" ولتوضيح ذلك، فقد حدد طلاباً بعينهم، وشرح الاختلافات في كيفية استجابة كل منهم للمهمة مع البقاء منخرطين مع الفصل ككل لتحقيق نفس الهدف العام.

الدرس الأول: خطِّط للمنهاج وحاجات تعلم الطلاب

عندما أجرينا مقابلات مع المعلمين، تحدثوا بالتفصيل عن مقاربتهم للتخطيط الدرسي. وقد ذكروا – جميعاً دون استثناء- الصلة والعلاقة بين المنهاج والتدريس، والدور الحيوي الذي تؤديه هذه

الصلة في تخطيطهم وأعمالهم. ومما يثير الانتباه، أن حاجات طلابهم، أي تقويمات طلابهم (وهي نقطة سنتحدث عنها لاحقاً في هذا الفصل) لم تكن غائبة عن أذهانهم أبدًا في أثناء التخطيط. وقد ناقش كل المعلمين في دراستنا تنسيق خططهم الدرسية، والمنهاج وحاجات تعلّم الطلاب فرادى، منهم على بال.

علق المعلمون المشاركون في هذه الدراسة، قائلين إنهم يبدأون تخطيطهم الدرسي بدراسة عميقة لمعايير المنهاج في نفس الوقت الذي يبقون فيه هذا التخطيط على صلة بحاجات الطلاب. يضاف إلى ذلك، أن المعلمين في البلدين اتفقوا على أن تعلّم الطلاب الفعال يتطلب مجموعة متقدمة ومتماسكة من أهداف التعلّم. وقد أشاروا غالباً إلى مناهج المنطقة التعليمية الولاية / المقاطعة، والمعايير الوطنية لتحديد الميادين العامة كمحتوى المقرر الدراسي التي يجب تغطيتها. وأكثر من هذا، فقد كانوا على وعي أنه يقع على عاتقهم مسؤولية رسم النواتج المطلوبة من كل درس، ووصف السلوكات أو الأفعال التي ينبغي على الطلاب القيام بها بعد المشاركة في نشاطات التعلّم.

لاحظوا في الأمثلة التوضيحية الثلاثة في القسم التالي، الصلة الصريحة أو الضمنية بين المنهاج، وإعطاء الدرس، وتقويم تعلّم الطالب. لقد أدرك هؤلاء المعلمون – في المراحل المبكرة في التخطيط – مدى أهمية هذه المقاربة الثلاثية للمنهاج والتدريس والتقويم .

أفكار المعلمين حول العلاقات بين المناهج والتدريس والتقويم

الصين

"وسوف أسأل نفسي، ما الغاية؟" "ما نوع الهدف الذي أريد الوصول إليه؟ و"كيف أصل إليه؟" "كما أني أطرح على نفسي أسئلة مثل: "ما القضايا التي أريد توضيحها؟ وما المشكلات التي سيواجهها الطلاب؟ و"كيف أنظم النشاطات؟".

"إن التخطيط رفيع المستوى متطلب سابق للدرس الناجح. ويعني التخطيط – بالنسبة لي – مستويين من إعداد الدرس: الأول هو تحليل المنهاج وتوضيح ما ينبغي تدريسه. ويتطلب التدريس الفعال توافر مجموعة متماسكة من أهداف التعلّم تتحرك قدماً. والمستوى الثاني – وهو أكثر أهمية – هو أن التخطيط لا يدور فقط حول المنهاج أو كتب المقررات. إنه يدور حول الطلاب، فهل هم على استعداد معرفي لتعلّم محتوى جديد؟ ما اهتماماتهم؟ وكيف يتعلمون على أفضل نحو ممكن؟".

الولايات المتحدة الأمريكية

" أبدأ أولاً بمنهاجنا، وسوف أفكر بمواضع الثغرات. لقد كنت أغير كثيراً لأني ابتدأت تدريسي (لطلاب الصف الرابع ابتدائي) منذ عامين. وهكذا فقد كنت أشق طريقي إلى مجالات الموضوع التي رسمناها في منهاجنا. ورحت أنظر إليها وأفكر: "ما الذي كان ناقصاً؟ "وهكذا، فإني إذا حاولت تصميم وحدة تعليمية جديدة - مثل مسابقة صيد الكنوز التي أنهيناها للتو- تراني أقول لنفسي أننا بحاجة لوسيلة نتنقل فيها، وندور حول العقبات. وسيكون السؤال التالي الذي سأطرحه على نفسي عند ذاك: "كيف سيبدو التقويم؟".

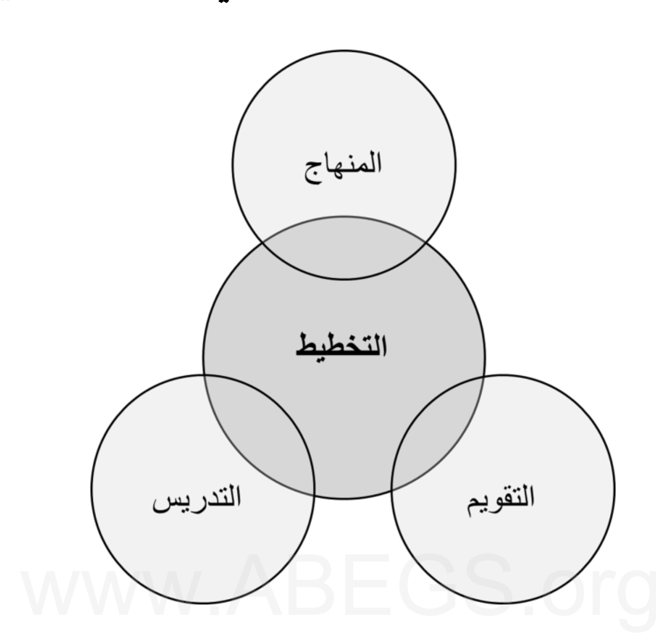
....

دروس من الشرق والغرب

إذا أخذنا تقاطر البينات من المعلمين في البلدين في الحسبان، فسوف نصف النتائج المشتركة هنا (وفي الأقسام الأخرى تحت هذا العنوان). لقد كان التفاعل الدينامي بين المنهاج والتدريس والتقويم، موضوعاً مألوفاً عبر عنه المعلمون. ويبين الشكل رقم (٣-١) الإطار المرشد للتخطيط الدرسي كثلاثية لهذه العناصر.

إن تناسق هذه المكونات أساسي للتعليم وتعلّم الطالب. ويستطيع المعلمون استخدام معايير مناهج المنطقة التعليمية والولاية، وغايات وأهداف منهاج المنطقة التعليمية، ونواتج التعلّم التي طورتها منظمات مهنية لرسم مدى وتعاقب موضوعات المقررات الدراسية. كما يستطيعون-أيضاً- تطبيق معرفتهم بالممارسات التي تستند إلى الأبحاث لتخطيط الاستراتيجيات والتقنيات التي سيتم تبنيها من أجل التدريس. وعلى الرغم من هذا، فإن أكثر المصادر فائدة لأي شكل من أشكال التخطيط الدرسي يكمن في فصول المعلمين، أي: الطلاب. وهنا يؤدي التقويم دوره. والتقويم، هنا، لا يدور حول كيفية تقويم إنجاز الطالب فحسب، وإنما، وهذا هو المهم، حول كيفية استخدام التقويم سعياً لنجاح الطالب. وبعبارة أخرى، فبالإضافة إلى تقويم التعلم **ذاته**، يجب أن يكون هناك تقويم **من أجل** التعلّم. إن دمج التقويم في التخطيط الدرسي يمكن أن يشجع المعلمين على رصد كفاية تعلّم الطالب، وتحديد الطلاب الذين يحتاجون أشكالاً أخرى أو مختلفة من التدريس، وتعديل الاستراتيجيات البيداغوجية (التربوية) لدفع تعلّم الطالب قدماً.

الشكل رقم (٣-١): عناصر مفتاحية في التخطيط التربوي



هناك نتيجة مفتاحية أخرى وهـي أن كـل المعلمـين فهمـوا أن تحقيـق التكامـل بـين متطلبـات المنهاج وحاجات الطالب يتطلب توازناً دقيقاً. إن هـؤلاء المعلمـين بحاجـة لتطبيـق المنهـاج بأمانـة بيـنما يستهدفون – في الوقت ذاته- حاجات طلابهم الفريدة في التعلّم. ويتطلـب هـذا مـنهم، أساسـاً، الالتـزام ببنى المنهاج المطلوبة، والتمتع بدرجة مناسبة من الحرية والمرونة عندما يصل الأمر إلى تدريسهم الفعـلي. وقد وصف أحد معلمي الولايات المتحدة الأمريكية تحقيق هذا التوازن وصفاً بليغاً عندما قال:

"لدي أفكار عامة إلى أين أنا ذاهب.. هناك وحدات منهاجية علينا أن نغطيها، كوحـدة العـمارة في الصف الرابع الابتدائي... إلا أن لدينا قسطاً من الحرية في كيفية القيام بـذلك. كـما أن علينـا أن نـدرس الجسور في وحدة العمارة في الصف الخامس، وهكذا، فإن طـلابي الآن في وسـط موضـوع الجسـور في تلـك الوحدة. ولقد مررت في العام الماضي بأوقات صعبة. ويقول الناس: "آه، إن السماء هي السقف". وأنا أقول: حسنـاً، لكن السماء واسعة حقـاً، فأين نذهب؟".

ثمة درس مفتاحي ثالث يتصل بتفاعل المنهاج -التدريس- التقويم، وهو أن المعلمين يحضـرون إلى فصولهم وهم يحملون صوراً متعددة الأوجه غالبـاً ما تتضمن الاعتبارات التالية:

- ماذا يعلّمون؟
- كيف يعلّمونه؟
- ما الوقت الذي يستغرقه تعلّيمه؟
- ما الموارد والطرائق التي ستستخدم في التعليم؟
- ما الأسئلة التي سيطرحونها؟
- ما حاجات التعلّم الفريدة لدى طلابهم؟
- كيف يقومون ما إذا كان طلابهم قد تعلموا بالفعل النواتج المطلوبة؟

وتطول القائمة أكثر فأكثر. وثمة طريقة أخرى لقول ما هو واضح أصلاً، هي أن المعلمين الفاعلين لا يدخلون الفصل وعقولهم صفحة بيضاء، وإنما يأتون إلى طلابهم بخطة غنية عميقة مفصلة ومتمايزة، وغالباً ما تكون مرنة كي تقود الصلة بين المنهاج والتعليم والتقويم والتعلّم.

بقعة ضوء صفية

شرحت معلمة أمريكية من مرحلة الروضة أنها بعد مضي عشرين عاماً من الخبرة، فقد كانت معظم دروسها حاضرة في ذهنها. إلا أنها قالت: إنها احتفظت – خصوصاً من أجل تسلسل الدروس المترابطة – بملفات بها نقاط مهمة حول الدروس وبتفاصيل تقويم مفتاحية تشير إلى تقدم الطالب. ففي درس عن عدِّ النقود يوم زيارتنا، أطلعتنا على بيانات تقويمها القبلي من اليوم الفائت، وكيف حاولت تشكيل مجموعات الطلاب وتقديم تدريس متمايز لهم على أساس معرفتهم السابقة بالمهارات الأساسية في عدِّ النقود. كما أنها وصفت – أيضاً – قراراتها التي تأتي من وحي اللحظة كي تتيح للطلاب صنع كتاب عن العملات، بناء على انخراطهم في الكتاب، وفرصة بناء صلات أخرى بالمحتوى.

الدرس الثاني: إدمج تقويمات الطالب في عملية التخطيط

إن عملية تقويم الطالب – وهي العنصر الثالث في ثلاثية التخطيط التي مثلناها في الشكل رقم (٣-١)– هي جانب أساسي من التخطيط الفعال. وقد لاحظ "هايني"[1] أن أفضل المعلمين يستخدمون

(1) Haynie, 2006.

بيانات تقويم الطالب في تخطيط التدريس. يصنع المعلمون الفاعلون قرارات - تسترشد بالبيانات- حول الغايات والأهداف التي سيسعون إلى تحقيقها. ومما يثير الاهتمام فإن المعلمين الصينيين والأمريكيين ضمنوا في تخطيطهم تقويمات متنوعة عن الطالب، ولكن الطرق التي يقاربونها فيها والتي "تبدأ والغاية في أذهانهم" (وهو مفهوم إشاعه ستيفن كوفي) مختلفة إلى حد كبير.

لقد وجدنا أن اتجاهات وممارسات المعلمين - في الصين- نحو تقويم الطالب تركز على تقويم المشكلات التي ظهرت خلال التعلّم، أو كما أشاروا هم غالباً إلى هذه الممارسة بوصفها توقعاً لتصورات الطلاب المغلوطة. ويركز المعلمون الخبراء أكثر على الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب عندما يتعلمون محتوى جديدًا، أكثر من تركيزهم على التقويم الرسمي، سواء كان تكوينيّاً أو نهائيّاً لتقويم نجوع خطة الدرس قبل تعديل تدريسهم.

لقد وجدنا في الولايات المتحدة الأمريكية -أيضاً- أن قناعات وممارسات المعلمين تتناغم إلى حد بعيد مع تقويم الطالب، ولكن بطريقة مختلفة تماماً. فقد كانوا يميلون إلى التخطيط وفق منحى يقوم على البيانات من حيث التقويم التكويني والنهائي في آن. وبينما فكر المعلمون الصينيون- وخططوا - لما يدعى مواطن صعوبة التعلّم، فإن المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية كانوا أكثر ميلاً لربط أهداف تعلّم الطالب والتقويم - على نحو منهجي - في عملية تخطيطهم لذلك، فقد كانوا أميل إلى التفكير بالتقويم وهم يخططون لدروسهم.

دروس من الشرق

ذكر كل المعلمين الصينيين أنهم يتخيلون أنفسهم مكان طلابهم، ويتوقعون مشكلات التعلّم التي يمكن أن يواجهوها وهم يتعلمون محتوى جديدًا من مادة دراسية. ثم إنهم يخططون تبعاً لذلك. وقد قال معلمان - على سبيل المثال- ما يلي:

"ما هدفي وما غايتي؟ وما ضروب الصعوبات والمشكلات التي يرجح أن يواجهها الطلاب؟ وما أنواع الأسئلة التي يمكن أن يطرحوها؟ لقد قامت توقعاتي - في الإجابة عن هذه الأسئلة- على أساس معارف الطلاب السابقة. فما طرائق التدريس التي يجب أن استخدمها؟".

"عادة ما أتدرب - ذهنياً- في الليلة التي تسبق كل درس- على خطة درسي، وكأني أشغّل فيلما. وأتوقع العوائق الممكنة التي تعترض نجاح الطلاب في تعلّمهم، أو بما الذي يجعلهم أكثر اهتماماً. وفي هذه العملية، فإني أكشف الزاوية التي يمكن أن تبقى معتمة، وأراعي ذلك في تدريسي في اليوم التالي".

بحث بوركو ولفنجستون[1] الخبرة التربوية (البيداغوجية) في التخطيط الدرسي من خلال مقارنة بين المعلمين الجدد والمتمرسين. وقد وجدا أن المعلمين الجدد يصرفون وقتاً أطول في التخطيط الذي يكون كذلك أقل فاعلية. وقد كانت محاولاتهم للاستجابة للطلاب – عند تنفيذ الدروس- تقود على الأرجح إلى الابتعاد عن خطة الدرس المرسومة. لذلك، فقد كان المعلمون الجدد أقل نجاحاً في ترجمة خططهم الدرسية إلى عمل. أما المعلمون المتمرسون فقد كانوا أكثر قدرة على التوقع بمواطن المشكلات المحتملة – في مسار الدرس- وكذلك على التوقع بالمفاهيم المغلوطة التي قد تكون لدى الطلاب (ونقاط التعلّم التي يمكن أن تؤثر فيها هذه المفاهيم). وهذا مشابه تماماً لما وجدناه لدى المعلمين الصينيين في دراستنا، فقد كانوا أكثر يقظة من حيث التوقع بمشكلات تعلّم الطلاب، والاستعداد لها، من أقرانهم الأمريكيين في هذه الدراسة.

دروس من الغرب

على الرغم من أنه ما من مدرس صيني ذكر صراحة أنه يستخدم بيانات التقويم كجزء من عملية التخطيط الدرسي، فإن نصف المعلمين الأمريكيين فعلوا ذلك. تزود التقويمات رفيعة المستوى المعلمين بمعلومات تتصل بالمدى الذي حقق الطلاب فيه نواتج التعلّم المطلوبة، كما أنها مفيدة كذلك في صنع المعلمين للقرارات التدريسية، (أي: ماذا يعلمون؟ وكيف يعلمونه؟). وأهداف التقويم هي لتزويد المعلمين ببيانات يومية عن استعداد الطالب الذهني لتحقيق أهداف تعلّم محددة، ولمساعدة المعلمين على صنع قرارات تستند على البيانات لتعديل التدريس.

يمكن أن يسهل التقويم التدريس والتعلم بعدة طرق[2] وبصورة عامة، فإن ارتباط جودة التقويم بالتخطيط يمكن أن تفضي إلى النواتج التالية:

- توفير معلومات تشخيصية تتصل باستعداد الطلاب الذهني لتعلّم محتوى جديد.
- توفير معلومات تكوينية ونهائية لازمة لرصد تقدم الطلاب وتكييف التدريس.
- المحافظة على دافعية الطلاب.
- اعتبار الطلاب مساءلين عن تعلّمهم.
- إتاحة فرص للطلاب للاطلاع على المحتوى مرة أخرى.
- مساعدة الطلاب على الاحتفاظ بما تعلّموه، ونقل أثره.

---

(1) Borko & Livingston, 1989.
(2) Gronlund, 2006.

ولتوضيح كيف أن استدماج بيانات التقويم يمكن أن يكون جزءاً لا يتجزأ من التخطيط، دعونا ننظر إلى التعليقات التالية التي أدلى بها معلمان من الولايات المتحدة الأمريكية:

"لقد غدوت حديثاً أكثر اهتماماً بالتخطيط الراجع.. فمن الأسهل بكثير أن يكون في ذهنك – عند هذا المستوى– الأسئلة الأساسية، وعند ذاك تكون هذه هي الأسئلة التي يستطيع الصغار في نهاية المطاف الإجابة عنها.. وقد قمت بقسر نفسي على تغيير تخطيطي الدرسي في العامين الأخيرين عندما بدأت بقراءة كتاب "ويجنز وماكتاي": **الفهم بالتصميم**،[1] والتفكير به ملياً. لطالما أحببت التخطيط – ولعله جزئي المفضل [من التعلّم]. لكنني الآن أعتقد أن التخطيط والدروس غدت أفضل، لأني الآن أطور تقويمي أولاً، بصورة مستمرة".

"وهكذا فإن ما أفعله هو إعادة بناء الاختبار. أن أكر راجعاً وأرى آخر نسخة من **اختبار التقويم المدرسي**[2]. وأنظر لأرى ما الأمور التي يقيسها هذا الاختبار. وأطور دروساً محددة في النحو [تقوم] على تلك الأنواع من أسئلة الاختبار المقنن، والتي أعتقد أن الطلاب سيواجهونها على الأرجح".

أداة درسية : إرشادات عملية للتخطيط الدرسي

هناك ثلاثة أسئلة مفتاحية يحتاج المعلمون إلى أخذها بعين الاعتبار في التخطيط الدرسي[3].

١- ما الذي ينبغي أن يُعلَّم؟
٢- كيف ينبغي أن يعلّم؟
٣- كيف ينبغي أن يقوم تدريس الطالب وتعلّمه؟

ما الذي ينبغي أن يُعلَّم؟

يتطلب التعلّم الفعال للطالب مجموعة متقدمة ومتماسكة من أهداف التعلّم. ويتميز المعلمون الفاعلون بقدرتهم على تحديد النواتج المطلوبة من كل درس، ووصف السلوكات أو الأفعال التي ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على القيام بها بعد المشاركة في نشاطات التعلّم. وإذ يقرر المعلمون الفاعلون ما الذي يجب أن يُعلَّم، فإنهم يستخدمون غالباً الكتب المدرسية المقررة، ولكنهم نادراً ما

(1) Wiggins & Mctighe, 2005: *understanding by Design, 2005.*
(2) Scholastic Assessment Test (SAT)
(3) Stronge, 2010.

يتبعون خططًا تقليدية. وفي الواقع فإنهم يمتلكون غالبًا في أذهانهم صورًا شكلوها وأعادوا تشكيلها عبر الزمن. وينزع المعلمون الفاعلون – ربما بفضل خبرتهم التي اكتسبوها من خلال عملية مستمرة للتخطيط والتأمل والإرهاف – إلى الاعتماد على دروس مكتوبة على نحو مهني، أكثر من اعتمادهم على نماذج تخطيط ذهنية حسنة الصياغة ومرنة.

ينظر المعلمون الخبراء إلى الدرس من خلال بعدين:

١- أفعال المعلم وأفكاره وعاداته.

٢- تفكير الطلاب بالمحتوى، وفهمهم له.

وهكذا، فإن المعلمين الفاعلين لا يخططون فقط. لما سيدرّسونه، ولكن– أيضًا– لمن سيدرّسون. إنهم يبذلون جهدًا لتجاوز منطقتهم المريحة في التفكير والسلوك المنهجي، حتى يصلوا إلى معرفة حاجات تعلّم طلابهم، ويستخدموها في تخطيطهم.

كيف ينبغي أن يُعلّم؟ ما أن يتم تطوير أهداف التعلّم، فإن البينات تشير إلى أن المعلمين الخبراء أكثر كفاية من نظرائهم ممن ليسوا كذلك، في ترجمة خططهم التدريسية إلى أفعال. فعلى سبيل المثال، لاحظ باحثون[1] أن أحد الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلمون الجدد في التخطيط الدرسي هي عدم وضوح هدف التعلّم أمامهم. لذلك فسوف يغدو من الصعب الانتقال من خطة عامة مبهمة الملامح إلى تنفيذ مركز للدرس. يضاف إلى ذلك أن المعلمين الفاعلين يتبعون خطة محددة مسبقًا ويبقون– في الوقت ذاته– منفتحين للتغيرات، ويكيفون تدريسهم باستمرار على أساس حاجات الطلاب. وأكثر من هذا، فإن المعلمين الخبراء يتوقعون الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب وهم يتعلمون محتوى الدرس ويأخذون تفكير الطلاب بعين الاعتبار لتقويم نجاح خطة درسية ما، ثم يعدلون تدريسهم على الفور. إن امتلاك خطة درسية لا يضمن تنفيذًا دقيقًا للدرس وفقًا للخطة، فالفصل الدراسي عرضة للمد والجزر، لذلك فإن المعلمين ينبغي أن يكونوا مستعدين لاغتنام الفرص، واستغلال مصادرهم التربوية والمتصلة بالمحتوى، على نحو مرن ومنفتح كي يسير الدرس بسلاسة ويسر.

كيف ينبغي أن يُقوِّم تدريس الطالب وتعلمه؟

عندما تُرسم أهداف التعلّم، فإن المعلمين يحتاجون إلى ربط النشاطات وخطة التقويم بهذه الأهداف. إن تكامل المنهاج ونشاطات التعلّم والتقويم هو جزء لا يتجزأ من أي تصميم تدريسي. (ويشار إلى هذا الضرب من التكامل غالبًا بوصفه "فرصة للتعلّم"). وقبل أن يبدأ التدريس الفعلي، يحتاج

(1) Jones, Jones, and Vermette, 2011.

المعلمون لاتخاذ قرار حول تقنيات التقويم الصادقة والثابتة المتاحة لمقاربة بيانات تعلّم الطالب، والحكم على نجاح الخطة الدرسية. يضاف إلى ذلك أن المعلمين ينبغي أن يبلغوا طلابهم ما ينتظرون منهم إنجازه، وكيف سيقوّمون بعد المشاركة في نشاطات التعلّم.

الدرس الثالث: أتح فرصة للدروس كي تمضي في مسارات مختلفة

لقد أكد المعلمون الأمريكيون والصينيون على حد سواء أنهم يبقون تخطيطهم منفتحاً للتغيرات المحتملة، وأنهم يكيفون تنفيذهم للخطة على أساس حاجات طلابهم. وفي الحقيقة، فقد كان التنوع والمرونة في التخطيط والتدريس سمة مفتاحية لتخطيطهم. وقد أفادت غالبية المعلمين أنهم يفسحون مجالاً لدروسهم تخرج فيه عن الخطة المرسومة لتتبع مساراً مختلفاً (انظر الشكل رقم ٣-٢).

الشكل رقم (٣-٢): إفساح مجال للتنوع في التخطيط

استراتيجيات التخطيط الدرسي	النسبة المئوية للمعلمين الصينيين (ع=١٦)	النسبة المئوية للمعلمين الأمريكيين (ع=١٥)
إتاحة الفرصة للدروس كي تتبع مساراً مختلفاً.	٦٧%	٧٧%

دروس من الشرق والغرب

أشارت الملاحظات الصفية والمقابلات الشخصية – في دراسة سابقة مهمة – أن المعلمين الذين حازوا جوائز كانت لهم قدرات سريعة ودقيقة في التعرف على الأنماط[1]. وقد وجدنا السمة ذاتها. فقد تمتع المعلمون بمهارات التعرف على أنماط تعلّم الطلاب، وكانوا يحددون بسرعة الصعوبات التي يواجهها طلابهم، ويقومون –في ضوء ذلك– بتعديلات فورية في تدريسهم. وكان هؤلاء المعلمون بارعين في توقع التحديات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلاب، مما مكنهم من رسم خطط بديلة بناء على هذه الاحتمالات. كما أن المعلمين كانوا على استعداد لمواجهة المواقف الجديدة، بمعنى أنهم رحبوا بالتغيرات واغتنموا الفرص التي لاحت لهم في طريقهم– لتوجيه تدريسهم.

(1) Berliner, 1986.

لقد أشارت ملاحظاتنا إلى أن هؤلاء المعلمين استخدموا تقنيات طرح الأسئلة الموجهة كي يقوموا باستمرار مستويات الإتقان عند طلبتهم في محتوى التعلّم المستهدف. وقد وفرت استجابات الطلاب معلومات مهمة للقيام بتعديلات تدريسية، وتوفير مرونة في خططهم الأصيلة، واغتنام الفرص التي تتيحها الظروف المباشرة. وقد أكد هذا تعليقات المعلمين في أثناء المقابلات.

"أعتقد أن في وسع الجميع أن ينموا، ولكني أعتقد أحياناً أن عليّ التوقف لوهلة كي أفكر: "ماذا أستطيع أن أسألهم حتى أجعلهم يفكرون حتى يجيبوا؟.. قد تكون هذه أمور أدوّنها - خلال التخطيط- كي أبقي الدرس مركزاً، ولكني أعتقد أني تعلمت - مع الوقت- أن تكون لدي باقة متنوعة من الأسئلة في مستويات التفكير المختلفة التي يحتاجها الطلاب.. وأنا أحاول أن أجعلهم يظهرون أمامي ما يعرفونه، لذلك فأنا أحاول أن أوجه الأسئلة على هذا النحو. إني لا أعطيهم الإجابة عندما أطرح السؤال، ولكني أطرح عليهم سلسلة من الأسئلة تقودهم إلى اكتشاف الإجابة بأنفسهم، والاستمتاع بنشوة هذا الاكتشاف". (الولايات المتحدة الأمريكية).

"أستخدم طرح الأسئلة لدفع طلابي قدماً في تعلّمهم. وغالباً ما تكون استجابات طلابي متبصرة، وتلقي أحياناً ضوءاً على أمر لم يخطر ببالي قط. وأستطيع أن أستفيد من هذه الفرص- على نحو فعال، كي أقود طلابي إلى مزيد من الاستكشاف". (الصين).

تخطيطٌ مفصَّل: تنفيذ مرن. أشار عدد من المعلمين من البلدين - بصورة خاصة - أنهم أصبحوا، بعد سنوات أكثر من الخبرة، أكثر راحة في جعل الدروس تتخذ مساراً مختلفاً عن ذاك الذي خططوا له في الأصل. ويبدو هذا صحيحاً - بصورة خاصة - عندما يثقون ببنية الدرس، ويدركون التنويعات الممكنة فيه. ولتوضيح ذلك، فإن هناك أقوالاً تمثل هذا الأمر. ومنها:

"سأضع الأمر أمام طلابي، وقد نسلك مساراً مختلفاً عما توقعته.. ونظراً لأني كنت أدرس الصف ذاته (أي ا لصف في المرحلة الدراسية)، فإني أفهم ما يفترض بي تعليمه، وأنا لست خائفاً أن يأخذ الصغار الموضوع مني ويمضون به في مسار مختلف.. لذلك فإن دوري، كما أعتقد، هو دور الميسر أو الموجه" (الولايات المتحدة الأمريكية).

لقد كُتبت المعايير؛ وأنا اتبعها. إني أحـاول أن أنظـم مشروعات تجعـل الأطفـال يتعلمـون هـذه المعايير، أو على الأقل، بعضها، ولكن الجميع يعرفـون في هـذه المدرسـة الصـغيرة أننـي الشـخص الـذي إذا لاحت في الفصل فرصة تعلّـم (حتى لو لم يكن لها علاقة بالدرس)، فإنني- وطلابي- سنهتبل هذه الفرصـة، وسوف نتعلمها".(الولايات المتحدة الأمريكية).

"إنني أعرف تعلّم طلابي معرفة جيدة. إن تدريسي مرن، وما أفعله يتوقف كلية" عـلى الطـلاب. فإذا لاحظت أن طلابي لم يتمكنوا من المادة بما يكفـي بحيـث ينتقلـون إلى الخطـوة التاليـة، فسـوف أغـير خطتي الأصلية. وسوف أولد في معظم الحالات – عـلى الفـور – ترابطـات بالمعرفـة التـي تعلمهـا الطـلاب سابقاً، وأساعدهم على حلّ مشكلاتهم. ولطالما اسـتمتعت بتغيـير المسـارات، وأخـذت في الحسـبان سرعـة تعلّـم طلابي وخصائصهم عندما كنت أنفذ خطة درسية" (الصين).

الدرس الرابع : استخدم نماذج تخطيط ذهنية

قال المعلمون النموذجيون في دراستنا، أنهم عنـدما يقـررون مـا الـذي ينبغـي أن يُعلـّم، فـإنهم غالباً ما يفضّون المعايير المفروضة، وتتشكل لديهم صورة في أذهانهم، يعودون إليها – ويعيدون تشكيلها- مرة تلو الاخرى. وقد علق أغلبهم قائلاً أن هذه النمذجة العقلية تطورت مـن خـلال تـأليف بـين التجربـة والخبرة بصف دراسي معين أو مجـال محتـوى معـين. لقـد تمكـن المعلمـون مـن خـلال عمليـة ثابتـة مـن التخطيط والتأمل والإرهاف، من تحويل هذه التجربة والمعرفة إلى خطة تعليم ذهنية، عميقة، وثرية. كما يجدر بالذكر – أيضاً- أن مائة بالمائة من معلمي دراستنا في البلدين انخرطت في شـكل مـا مـن النمذجـة الذهنية.

غالباً ما تحل عملية التخطيط الذهني محل خطط درسية أكثر صراحة يستخدمها معلمون أقل خبرة. والمعلمون الذين يستخدمون نماذج تخطيط ذهنية، ما عادوا يكتبون خططاً منظمة بالغة التفصيل لكل درس، ولكنهم بالأحرى يعتمدون على تأليف بين خطط من سنوات سـابقة، وعمليـة تخطـيط ذهنـي تربط تدريساً مألوفاً من الماضي بالفصل والسياق الراهن.

أفكار المعلمين حول استخدام نماذج تخطيط ذهنية

الولايات المتحدة

"إذا كنت سأبدأ بدرس جديد.. فإن أطور خطة درس يوماً بيوم، وكلمة كلمة - تقول إني سأفعل كذا وكذا وكذا. وسوف أقول في المقدمة كذا وكذا وكذا. وأنا تفصيلي للغاية في هذا الأمر. وبعد أن قمت بهذا لمدة عامين متتاليين، فقد غدا لدي في ذهني ما الأسئلة التي أعتقد إنها مناسبة؟ وما التوسعات التي يمكن أن أدخلها؟ وبعد ذلك أصبح أكثر عموماً في تحضير خطتي الدرسية".

"دعوني أبدأ من المربع الأول، وأقول لكم: أنا لا أخطط! لقد كنت أفعل هذا لسنوات عديدة. بحيث أني أصبحت خبيراً في منهاج الصف الثالث الابتدائي. ولكني طورت وحدات تعليمية كاملة بغاياتها وأهدافها، وكانت صيغة خطة درسي تحذو حذو نموذج "مادلين هنتر" بدقة تامة[1]. وأنا على دراية كبيرة بما سأتوقعه، وكيف سأغلق الدرس"، وما الذي سأفعله للقيام بتقويم سريع، سيرفعون أبهامهم إلى الأعلى دلالة على الفهم، أو إلى الأسفل، دلالة على عكس ذلك [أو أي طريقة تقويم أخرى].

(ملحوظة : يمكن توضيح نموذج خطة مادلين هنتر الدرسية بوصفها تتطلب مجموعة متتالية من المواد / الموارد: (١) حالة توقعية، (٢) هدف/غاية، (٣) مدخل تدريسي، (٤) نمذجة، (٥) التحقق من الفهم، (٦) الممارسة الموجهة، (٧) الممارسة المستقلة[2].

الصين

"[أنا لا أمعن كثيراً في التفاصيل عندما أخطط. إلا أن لدي غاية، ونقاط رئيسة، والصعوبات التي قد يواجهها الطلاب، والإجراءات التي سوف أتبعها".



(1) Madeline Hunter.
(2) Laurier, 2011.

"لقد مضى عليّ وأنا في مهنة التدريس (١٣) عاماً تقريباً. وقد كانت خططي الدرسية – خلال الأعوام الأولى – مفصلة للغاية. وقد كنت أكتب حتى ما كنت سأقوله خلال الانتقال من نشاط إلى آخر، حرصاً على أن يبقى تدفق الدرس سلساً، وتكون الروابط بين النشاطات ذات معنى. وكنت أخشى – إن لم أدوِّن كل هذا – أن أضيِّع ما سأقوله بسبب العصبية أو أي أسباب أخرى. ومهما يكن من أمر. فقد لاحظت في السنوات القليلة الأخيرة أني غيرت توجهي في التخطيط الدرسي. فقد غدوت أكثر ألفة بتدفق درسي، لذلك فقد أصبح بوسعي أن أصرف وقتاً أفكر فيه بطلابي أكثر مما أحصر تفكيري في الكتاب المقرر. والآن، فإن خطتي الدرسية لم تعدّ مفصلة إلى حد أني أدون كل جملة سأقولها. وأشعر براحة أكبر إزاء الارتجال، وأظن أن هذا تقدم ليّ لأني أستطيع التواصل مع طلابي على نحو طبيعي أكثر، بدلاً من القيام بأداء مكتوب سلفاً كما أعتدت أن أفعل من قبل".

....

دروس من الشرق والغرب

عملية التخطيط الذهني: أشارت تعليقات المعلمين إلى أن مستوى التفصيل في التخطيط الدرسي يتفاوت بقدر ما لكل معلم من تجربة، ومن تطور في خبرته. وإذا عدنا إلى نتائج ملاحظتنا لهؤلاء المعلمين، فقد كانت نشاطاتهم الصفية مبنية جيداً، كما أصبحت الرتائب[١] آلية، وغدا في وسع المعلمين توجيه انتباههم وأحكامهم إلى أمور أكثر أهمية، مثل: ممايزة التدريس، وتقديم المعلومات على نحو ملائم لكل الطلاب، والقيام بتقويمات تكوينية لقياس فهمهم، والاستجابة للتغيرات الضرورية في وقتها مع تقدم الدرس. وقد وجد "جون هاتي"[٢] في تحليله البعدي الذي تضمن خصائص التدريس الفعال، أن المعلمين الخبراء "يستخدمون الآلية بحيث يحررون ذاكرتهم العاملة[٣] للتعامل مع خصائص أكثر تعقيداً في الموقف، بينما لا يغتنم المعلمون المجربون غير الخبراء الفرص التي تتيحها الآلية"[٤].

الخبرة في التخطيط الذهني

عكس المعلمون – جميعهم دون استثناء– في دراستنا مستوى عالياً من الخبرة ظهر في تخطيطهم الذهني. والشكل رقم (٣-٣) يبين صيغة الإسقال أو الدعم التي تسم تحول المعلم إلى خبير.

---

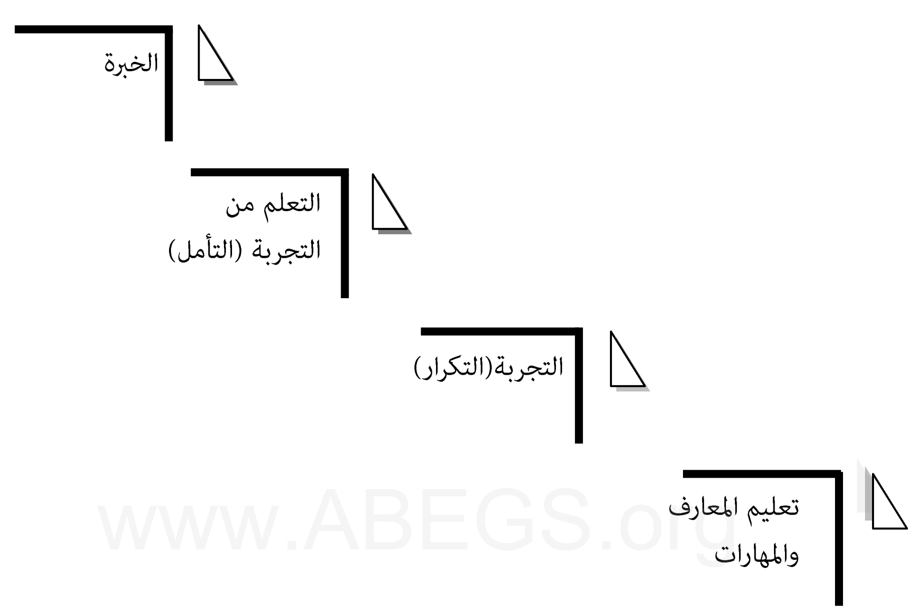
(١) الرتائب: الأفعال الروتينية التي تجري يومياً على منوال واحد.

(2) John Hattie, 2003, P. 8.

(٣) الذاكرة العاملة هي الذاكرة قريبة المدى.

(٤) التمييز المهم هنا هو بين المعلم المجرب والمعلم الخبير. الأول قديم في المهنة، وجيد في أدائه، ولكنه لا يصل إلى مستوى المعلم الخبير ذي الأداء المتميز، والذي يتحدث عنه الكتاب.

الشكل رقم (٣-٣): عملية لبناء الخبرة



ينسجم تطور خبرة هؤلاء المعلمين مع مفهوم الخبرة عند "هربرت سايمون"[1]. فوفقاً لسايمون– وهو اقتصادي وعالم نفس فاز بجائزة نوبل– تتألف الخبرة من خصائص ومهارات ومعارف تميز الخبراء عن الأغرار[2]. وثمة مثال يضرب عادة على الخبرة هو اللاعب العالمي في الشطرنج. يقال: إن خبير الشطرنج يكون قد تعلّم حوالي (٥٠,٠٠٠) "حزمة" أو نمط من أوضاع الرقعة. ويستطيع خبير الشطرنج – عندما يلعب – أن يحدد بكفاية ودقة حركات بديلة، وكذلك أن يحدد التوالي التي ستنجم عن بديل من هذه البدائل. ويبدو المعلمون الخبراء، بالمثل، بعد سنوات من الممارسة والتأمل، قادرين على تخزين تركيبات معقدة من التعليم والتعلّم في ذاكرتهم. وهكذا، فإنهم سرعان ما يتمكنون من تقويم مواقف تعلّم متنوعة، وصنع قرارات دقيقة لمقاربات بديلة في بيئات متغيرة.

ويحتاج المتعلمون المستمرون – كي يبلغوا مستوى الخبرة المطلوب لتخطيط وتنفيذ إعطاء الدروس على النحو الذي يفعله معلم الشطرنج – إلى إعادة اختراع أنفسهم كمعلمين. لذلك، فإنهم – بالفعل لا

---

(1) Herbert Simon
(2) Simon & Chase, 1973.

يعلمون الدرس ذاته مرتين، كما أن تدريسهم يبقى دوماً طازجاً وجديداً، وليس لديهم – من حيث التخطيط الذهني – مجرد نقلة واحدة جاهزة لطلابهم، فهم يدخلون الفصل وفي أذهانهم غاية رئيسة يريدون تحقيقها لطلابهم، وهم يستطيعون – اعتماداً على تقدم الدرس – استدعاء جعبة غنية وعميقة من المقاربات التدريسية لتحقيق غاية هذا الدرس.

أداة درسية : قائمة جرد للتخطيط الدرسي

يمكن أن تكون قائمة الجرد التالية مفيدة للمعلمين ومشرفي التدريس عند النظر في السمات التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان في تصميم خطة درسية ذات جودة عالية. وإذ يذوت المعلمون هذا النمط من فحص الدرس والتساؤل عنه، فإنهم سيكونون أكثر براعة في التحرك على نحو آلي سلس عبر خطوات تصميم الدرس.

١	ما غايات الدرس وأهدافه؟
٢	ما بيانات التقويم المتاحة التي يمكن أن يستضيء بها التدريس؟
٣	كيف أربط المفاهيم والمهارات الجديدة بمعرفة الطلاب القبلية؟
٤	ما التطبيقات الواقعية والعلاقات بين المجالية للمفاهيم والمهارات الجديدة؟
٥	ما المفاهيم المسبقة أو المغلوطة التي يمكن أن يكونها الطلاب؟ وكيف أستجيب لها؟
٦	ما الاستراتيجيات التي سوف أستخدمها لأصنع "خطّافاً" يشدّ انتباه الطلاب؟
٧	هل جمعت أو قوّمت أو ابتكرت مواد تدريسية؟
٨	ما الإجراءات التي ينبغي أن يتبعها الطلاب لضمان التمكن من المحتوى؟
٩	ما الوقت الذي أحتاجه لتعليم أجزاء الدرس المختلفة؟
١٠	ما الاستراتيجيات الرئيسة التي سوف أستخدمها للانتقال بين أجزاء الدرس كي أزيد من وقت التدريس؟
١١	ما الاستراتيجيات التدريسية التي سوف أستخدمها لتدريس مفهوم؟
١٢	ما البيئة المادية الصفية التي تلائم – أكثر من غيرها – استراتيجيات التدريس هذه؟
١٣	ما الأسئلة التي سوف أطرحها لرصد تعلّم الطلاب في أثناء الدرس؟
١٤	ما التفسيرات البديلة التي أستطيع تقديمها إذا واجه الطلاب مشكلة مع المفاهيم أو المهارات؟
١٥	ما الاستراتيجيات التي سوف أستخدمها لإعادة التدريس أو العلاج أو الإثراء، إذا لزم الأمر؟
١٦	ما التقويم بعد الدرسي (والمنسجم مع أهداف التعلم الأسبوعية) الذي سوف أستخدمه.

بقعة ضوء صفية

قمنا بزيارة ملاحظة لمعلمة صفية تدرس مادة الأحياء للصف التاسع. وكان كل ما أتت به المعلمة معها إلى الفصل، الكتاب المقرر (الذي ألفته وزارة التربية)، وقد بان عليه البلى من كثرة الاستعمال. إلا أنها لم تستعمله تقريباً في أثناء الحصة، ولكنها أعطت تعليمات واضحة لطلابها حول الصفحة أو الفقرة التي ينبغي أن يعودوا إليها للحصول على المعلومات. وقد بدا عليها أن لها معرفة وثيقة بمحتوى الكتاب. وخلال مقابلة المتابعة التي أجريناها بعد ذلك مع المعلمة، أخبرتنا أنها تعتقد أنه من المهم دراسة النص الموجه للطالب، ودليل الطالب بعمق لإعطاء درس ناجح في الفصل.

الدرس الخامس: استخدم بنية تخطيط متجانسة:

وجملة القول، إن المعلمين الصينيين – جميعهم ومن دون استثناء – اتبعوا منحى منظماً للغاية للتخطيط، في حين لم يفعل المعلمون الأمريكيون ذلك. فقد اتخذ المعلمون الصينيون في دراستنا منحى وطنيّاً في تصميم الدروس تمّ صوغه بعناية. ويوضح الشكل رقم (٣-٤) التمييزات بين المعلمين في البلدين من حيث اتباعهم لبنى التخطيط.

سوف يبدو لأول وهلة أن المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية يستفيدون من مساحة الحرية والمرونة الكبيرة التي يتمتعون بها، إلا أن هناك فوائد انبثقت من المنحى الأكثر تقنيناً للتخطيط المتبع في الصين.

دروس من الشرق

سوف نعرض في هذا الدرس للمعلمين الصينيين فقط، لأن النتيجة الرئيسة – التي توصلنا إليها في دراستنا – تتصل ببنية تخطيطهم. وعلى الرغم من أن هناك عناصر مشتركة بين المعلمين الأمريكيين في بنى تخطيطهم، فإن مقاربتهم للتخطيط كانت أكثر تنوعاً وفردية.

لقد وجدنا أن المعلمين الخبراء في الصين والولايات المتحدة الأمريكية استخدموا مواد تدريسية – على نحو مختلف – لغايات التخطيط. وتلعب الكتب المقررة وأدلة المعلم – لدى الصينيين – دوراً أساسيّاً في عملهم، وتعمل كمصدر أولي للمادة الدراسية والمعرفة البيداغوجية[1]. ولا تملي هذه المواد – التي طورتها بعناية وزارة التربية الوطنية أو الإقليمية – معايير التعلّم والمناهج فحسب، وإنما – أيضاً – الدروس ذاتها. (ويلتزم المعلمون على هذا النحو على الرغم مما أعلنته الحكومة الوطنية من توجهها عام ٢٠٠٠ نحو منحى لا

(1) Fan & Gurcharn, 2000.

مركزي للتدريس). ويؤكد هذا ما لاحظه "فانج وغوبناثان"[1] من أن البلدان والثقافات التي تضرب بجذورها في التراث الكونفوشي تعلق أهمية كبيرة على النصوص.

الشكل رقم (٣-٤): بنية التخطيط

استراتيجيات التخطيط الدرسي	نسبة المعلمين الصينيين (ع = ١٦)	نسبة المعلمين الأمريكيين (ع = ١٥)
يلتزمون بدقة بالكتاب المقرر، ودليل المعلم.	%٨١	%٠
يؤطرون الخطط الدرسية حول (٣) مفاهيم مهمة : "نقاط المعرفة"، "نقاط مفتاحية"، و"نقاط صعبة".	%٧٥	%٠

وبصورة عامة فقد وجدنا أن هذا الارتباط الوثيق بمنحى يحكمه الكتاب المدرسي، مكبل ومضر على عدة جبهات. ومن بين هذه الأضرار تقاعس عن التجريب وافتقار إلى التجديد في التدريس. كما أنه يميل إلى حد كبير لقمع حرية المعلم الفرد وإبداعه. ومهما يكن من أمر، فإن إحدى الفوائد في مثل هذا الفرض من أعلى إلى أسفل هو أنه يجعل الانسجام بين المنهاج والتدريس والتقويم أكثر سهولة ونجوعاً. وقد وجدنا أن المعلمين الصينيين يتطورون حتى ضمن هذه القيود المفروضة؛ إذ لم يكونوا بارعين فقط في تلبية متطلبات تغطية المحتوى ضمن الإطار الزمني المطلوب، وإنما في الاسترشاد بالمناهج لإسقال التدريس وفقاً لقدرة الطالب وتقدمه. ويبدو أن الكتب المدرسية المقررة، وكتب المعلم المرجعية المفروضة، توفر لهؤلاء المعلمين وقتاً إضافياً كي ينتبهوا أكثر لطلابهم، وينظروا في كيفية إعطاء كل درس على نحو أكثر فعالية.

ثمة جانب واضح آخر من البنية الصينية هو أن المعلمين يؤطرون خططهم الدرسية حول ثلاثة نقاط مهمة . وهذه العناصر الثلاثة أساسيةٌ لتوجههم[2]:

- **نقاط المعرفة:** وهي تشير إلى كل الحقائق أو الأفكار أو المفاهيم أو المهارات أو الإجراءات التي يغطيها درس معين. وقد تكون بعض هذه النقاط دُرست بالفعل، ولن تراجع إلا باختصار في الدرس الحالي؛ وقد يكون بعضها الآخر صعباً للغاية بالنسبة للطلاب، ويتعذر عليهم مقاربتها كلها.
- **نقاط مفتاحية:** وهي أهداف التعلّم الأولية التي سوف تُدرس صراحة وتُتْقن.

(1) Fang & Gopinathan, 2000.
(2) Tsui & Wong, 2009.

- **نقاط صعبة:** إذا تمّ تحديد النقاط المفتاحية من خلال فض المنهاج، عند ذلك يمكن تحديد النقاط الصعبة من خلال فهم معرفة الطلاب القبلية بالمادة الدراسية، وعادات تعلّمهم.

لقد لاحظنا – بناء على مراجعة مواد الخطة الدرسية– أن كل المعلمين الصينيين ضمّنوا خططهم توصيفات للنقاط المفتاحية والنقاط الصعبة في خططهم الدرسية. وهذا يعني أن المعلمين بحاجة إلى:

١- تطوير فهم منهجي لمدى وعمق مواد التعلم في المنهاج.

٢- توضيح جوانب الموضوع أو المفاهيم التي ستُعلَّم في كل درس.

٣- التوقع بمَنْ هم الطلاب الذين يتوقع أن يتعثروا بناءَ على معرفة تعلمهم القبلي.

بقعة ضوء صفية

بالإضافة إلى تحديد نقاط المعرفة، والنقاط المفتاحية، ونقاط الصعوبة – في خططهم الدرسية – فإن المعلمين الصينيين كانوا يبلغون طلابهم بهذه النقاط للارتقاء بمعرفة هؤلاء الطلاب بإجراءات التعلّم ذاته وأبعاده، وليس محتواه فقط. فعلى سبيل المثال، فقد قالت معلمة لطلابها في الصف الثالث – في أثناء تقديمها درساً جديدًا – "إن النقطة المفتاحية لتعلمكم في هذا الدرس هي قسمة الكسور. وأنا أعرف أنكم غدوتم تتقنون قسمة الأعداد الصحيحة، ومفهوم الكسور وضربها. واليوم، سوف تتعلمون خوارزمية قلب الكسور وضربها، والتي سوف تساعد على حل مسائل تتضمن قسمة الكسور، بسرعة. **لكن** من السهل تماماً أن تتشكل لديكم مفاهيم مغلوطة حول الإجراءات، لذلك فإن النقطة الصعبة اليوم قد تكون حول تطوير مفهوم نظري للعملية ومعانيها الكامنة".

يشير هذا المقطع من حديث أحد المعلمين إلى أن معلم الرياضيات الذي قمنا بزيارة ملاحظة له في الصين، استخدم لغة مرهفة لبناء فهم نظري صلب لقسمة الكسور. وقد لاحظنا أن المعلمين الصينيين يميلون إلى استخدام أطر مجردة لتوضيح مفاهيم مسائل ومهمات الرياضيات، كما أن الطلاب يستمتعون – فيما يبدو – بهذه الشروح النظرية الرفيعة المستوى. وهناك نتائج مشابهة واضحة في دراسات سابقة لتدريس الرياضيات في الصين[(١)].

....

(1) E.g. An, Kulm, & Wu, 2004; Stevenson & Stigler, 1992.

الدرس السادس : خطط على نحو تعاوني، أو تبنَّ استقلالية فردية

إن الفائدة الأساسية التي نجنيها – نحن على الأقل – من هذا الدرس، هي أن المعلمين الصينيين يخططون متعاونين، بينما يخطط نظراؤهم في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى عالٍ من الاستقلالية الفردية. وقد مارست نسبة عالية من معلمي الولايات المتحدة الأمريكية حرية واسعة في التكييف والتفريد، والعمل على نحو مستقل في تخطيط التدريس وتنفيذه (الشكل رقم ٣-٥).

وإن ما يجعل هذه النتائج مثيرة للغاية – بالإضافة إلى الاختلافات اللافتة في كيفية تعامل معلمي الولايات المتحدة الأمريكية والصين مع التعاون في مقابل الفردية – هو أن لكل من المنحيين فوائد كبيرة لابثة، وسوف نستكشف هنا، كل واحد منها بدوره.

دروس من الشرق

كان كافة المعلمين الصينيين يعملون في مجموعات تعاونية، وكان الضغط عليهم للبقاء على وتيرة فصول أقرانهم يحرمهم – في ما يبدو- ممارسة المرونة والاستقلال. وقد أملى عليهم هذا الإيقاع الصارم – الذي كان نتاجاً جانبياً للتخطيط التعاوني المقصود – قدراً ثابتاً من الزمن يومياً، يجري فيه تعلّم نظامي لدرس أو مفاهيم معينة. إلا أن قدراً كبيراً من وقت تخطيطهم الدرسي كان يُصرف على دراسة النص ودليل المعلم – سواء كان ذلك فردياً أو تعاونياً مع الزملاء؛ وقد كان لهذا المنحى التعاوني في التخطيط، فوائده.

لقد كان كافة المعلمين منخرطين في ضرب أو آخر من فريق تعاوني، انهمك في دورة متكررة من دراسة المنهاج، والكتب المقررة، ودليل المعلم؛ وتخطيط الدرس، وتنفيذه، ومناقشة خطتهم التدريسية وتنقيحها، وقد أجمعوا كلهم على أن تخطيط الفريق هو طريقة فعالة لـ :

- التشارك في المصادر.
- زيادة فهمهم لإطار المنهاج والكتاب المقرر.
- تخفيف عبء العمل.
- بناء شبكات زمالة أقوى.
- تحسين نوعية الخطة الدرسية.

الشكل رقم (٣-٥): بنية التخطيط

استراتيجيات التخطيط الدرسي	نسبة المعلمين الصينيين (ع = ١٦)	نسبة المعلمين الأمريكيين (ع = ١٥)
الاستقلالية والإبداع في التخطيط	٠%	٦١%

يجتمع المعلمون عادة معاً- وفقاً للمقرر الدراسي أو الصف- لدراسة المنهاج، والكتب المقررة، وكتب المعلم المرجعية. وقد أتاح لهم مثل هذا التعاون رؤية المنهاج ككل، وتجنب الإفراط في التركيز على إحدى مناطق المحتوى على حساب التفريط في أخرى(1). وقد لاحظ "ستيجلر وستيفنسون"(2) أن لدى المعلمين في الصين، ممن ترعرعوا في ثقافة تضع الزمالة قبل الفردية، ممارسة تقليدية في التخطيط معاً، وملاحظة دروس بعضهم بعضاً. ولقد مكنت ثقافة تعاون كهذه المعلمين من تجميع أفكارهم ومواردهم التدريسية. وصحيح - أيضاً- أن عبء العمل على المعلمين الصينيين - إن لم يكن أخف- فهو عبء يختلف بالتأكيد عن نظرائهم الأمريكيين. فالمعلمون الصينيون يعلمون صفوفاً عدد طلابها أكبر، بمعدل (٥٠) طالباً، إلا أنهم يدرسون حصصاً أقل بكثير - من المعلمين الأمريكيين - أسبوعياً. إن هذا التركيز للطلاب في فصول كبيرة، جنباً إلى جنب مع طرائق مختلفة لترتيب الجدول الزمني، يوفر للمعلمين الصينيين وقتاً أكبر لملاحظة فصول بعضهم، والقيام بأبحاث عملية، والانخراط في تخطيط تعاوني.

وأكثر من هذا، فما دامت كل مقابلاتنا قد أجريت في مكاتب المعلمين، فقد كانت لدينا فرصة كي نلاحظ في كل مدرسة زرناها، أن معلمي المقرر الدراسي ذاته (وفي بعض الأحيان الصف/المرحلة ذاتها) كانوا يشغلون نفس المكتب لتيسير التعاون. بل إن مكاتبهم - في كثير من الحالات - كانت مجمعة معاً لتشجيع عقلية جمعية، ترفرف عليها روح الزمالة. ويسهل هذا القرب المكاني التعلّم الجمعي، ويرتقي بانخراط المعلمين في أحاديث عن ممارساتهم اليومية(3). يضاف إلى ذلك، أن ثقافة مقر العمل هذه تتيح للمعلمين تنقيح عملهم معاً والانخراط في تحسين مهني مستمر(4). وفي مقابل ذلك، فحص أحد الباحثين(5) ممارسات طيف من معلمي مادة الأحياء، ممن حددت فعاليتهم بناءً على مكاسب طلابهم التحصيلية، فوجد أن المعلمين المتميزين منهم تعاونوا مع معلم أو أكثر في أثناء التخطيط الدرسي؛ إلا أن المعلمين الذين جاءوا في أدنى القائمة أفادوا أنهم كانوا يخططون دروسهم لوحدهم دوماً.

(1) Chan & Rao, 2010.
(2) Stigler and Stevenson, 1991.
(3) Fang, Hooghart, Song, & Choi, 2003.
(4) Fang & Gopinathan, 2009; Paine, 1990.
(5) Haynie, 2006.

فوائد للتخطيط الدرسي الجمعي

إن فوائد التعاون وتخطيط الفريق واضحة ومُقْنعة. وتحفل البحوث المتاحة بأمثلة عن كيفية تأثير تخطيط الفريق في فعالية المعلم، بما في ذلك النتائج التالية:

- يستطيع المعلمون الذين ينخرطون – على نحو تعاوني– في التخطيط والتدريس والملاحظة والتنقيح وإعادة إعطاء الدروس، أن:
  - يزيدوا من معرفتهم بالمادة.
  - يزيدوا من معرفتهم بالتدريس.
  - يزيدوا من قدرتهم على ملاحظة الطلاب.
  - يبنوا شبكات زمالة أقوى.
  - يزيدوا من قدرتهم على ربط الممارسة اليومية بأهداف بعيدة المدى.
  - المحافظة على حس قوي بالدافعية والفعالية.
  - تحسين جودة خططهم الدرسية[١].
- وقت التخطيط مهم للمعلمين لتطوير دروس تستثير التفكير. ويستخدم المعلمون ممن يخططون لفترة أطول – سواء كان ذلك جمعياً أو فردياً– استراتيجيات تدريسية أكثر تنوعاً، على نحو متكرر[٢].
- هناك ارتباط موجب ذو دلالة بين التعاون وخطط الدروس يفضي إلى درجات أعلى على أداة تقويم الطالب والمعلم.[٣]

(1) Lewis, Perry, & Hurd, 2004.
(2) Lookabill, 2008.
(3) Taylor, 2004.

دروس من الغرب

كشفت دراستنا لمعلمي الولايات المتحدة الأمريكية أنهم يتمتعون باستقلالية أكبر بكثير في تقرير ماذا سيعلمون، وكيف. وقد علقت معلمة على مقدار الإبداع المتاح لها في التخطيط الدرسي، قائلة:

"كأني الآن بحاجة لتلك النواتج والمؤشرات والأسئلة الأساسية. وهذا ما أريد البدء به كي أكون مبدعة؛ وهكذا فإنا بحاجة إلى معرفة ما يحتاجون إلى معرفته، والقدرة على القيام به. ولدي أدلتي الصغيرة التي تعطيني أساساً الأهداف، كما أنها تزودني بدروس أيضاً، ولكن لا أحب استخدام الدروس التي في الدليل؛ صحيح أن بعضها جيد، وأنا أبدأ منها، ولكن اكتشف ما يروق لطلابي، وما الذي يخاطبهم، ويخاطبني، ومن ثمة أبدع درسي".

لقد ذكر المعلمون الصينيون جميعاً - كما أسلفنا - أنهم يتبعون - عن كثب - الكتاب المقرر، ودليل المعلم المرجعي، وكلاهما ألفته وزارة التربية. وفي المقابل، فقد تمتع معلمو الولايات المتحدة الأمريكية بمرونة واستقلالية أكبر من حيث توزيع الدروس زمنياً، واختيار مواد التعلّم، وأهداف المحتوى، طالما أنها منسجمة مع المنهاج والمعايير العامة.

لقد ثمن هؤلاء المعلمون الاستقلالية التي أتيحت لهم لصنع قرارات حول المواد التدريسية. والمناهج التي تفرضها الولاية - في الولايات المتحدة الأمريكية - لا تحدد، عادة، الدروس التي ستعلم في الفصل. لذلك، فإن لكل معلم الحرية في تحديد تعاقب الوحدات والدروس بطريقته الخاصة، وتطوير المواعيد المناسبة لاستكمال هذه الخطط. ومن المثير للاهتمام، أن البحث التربوي يدعم فكرة أن الاستقلال هو مكون حاسم لنمو المعلم ورضاه المهني[١].

ذهب "الكسندر"[٢]، إلى أن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية يثمنون الاستقلالية، والفردية، واستقلالية صنع القرار بشأن الجدول الزمني والمنهاج والإدارة الصفية. ويؤكد بعض الباحثين -أيضاً- أنه لا ينبغي النظر إلى هذه الاستقلالية، ولا استخدامها، كعذر لتجنب التعاون مع الزملاء، وهو أمر يمكن أن يقود إلى عزلة مهنية[٣].

ثمة دراسة مختلفة عن المعلمين المتميزين في الولايات المتحدة الأمريكية وجدت أن المعلمين لم يتقيدوا بأدلة زمنية، ومضوا إلى أبعد من الموارد المتاحة لتخطيط نشاطاتهم، بينما استخدم زملاؤهم -

---

(1) Conley, Muncy, & You, 2005; Johnson, 1999; Mangin, 2005.
(2) Alexander, 2002.
(3) Pearson & Moomaw, 2005.

الأقل فعالية ونجاحاً منهم- مصادر جاهزة[1]. وجد "ألينجتون وجونستون"[2] أن تدريس المعلمين الفاعلين كان متعدد المصادر. ماذا يعني هذا؟ إنه يعني أن المعلمين النموذجيين يميلون إلى توسيع القراءة والكتابة خارج الكتب المقررة. إذ على الرغم من أن المعلمين الفعالين ما زالوا يستخدمون الكتب المقررة، فإنهم نادراً ما كانوا يتبعون خططاً تقليدية لهذه المواد. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يستخدم المعلم الفعال- في تخطيطه لدرس من الدراسات الاجتماعية- رواية تاريخية، أو سيرة، أو معلومات من الإنترنت والمجلات، وغير ذلك من المصادر غير التقليدية.

وفي مقابل ذلك، وجد "ليو ومنج"[3] أن المسؤولية والإخلاص هما أهم صفتين للمعلمين الصينيين الناجحين، إلا أن الإبداع[4] أتى بين الصفات ذات المرتبة المتأخرة عند كل المجموعات. واكتشف "ليو" في دراسة أخرى نتائج مشابهة، بما في ذلك العوامل التالية:

- سلوكات التعليم عند المعلمين الصينيين متجانسة في كل الفصول.
- يؤكد التدريس الفعال في الصين على نشاطات الفصل ككل أكثر من نشاطات المجموعات الصغيرة.
- العرض / المحاضرة هي أكثر استراتيجيات التدريس شعبية.
- يحاول كافة المعلمين الصينيين زيادة وقت التدريس بسبب النظام الذي تهيمن عليه الامتحانات، حيث تكون درجات الطلاب حاسمة في تقويم المعلمين.

على الرغم من أننا نناقش- في هذا الفصل- دروساً لمعلمين من الولايات المتحدة الأمريكية، فقد شعرنا أنه قد يكون من المفيد أن نرى في المقابل تأكيد المعلمين الصينيين على التجانس المشار إليه في القائمة السابقة. ويبين الشكلان رقما (٣-٦) و (٣-٧) مقارنة بين التجانس الصيني والفردية الأمريكية فيما يتصل بممارسات التخطيط.

تحفّظ : هل هناك وقت للتخطيط (أو لا)؟

ليس من السهل أبدًا عقد مقارنات مباشرة في موضوع معقد مثل فعالية المعلم: فإذا أضفنا إلى هذا التعقيد الطابع الفريد للسياقات الثقافية التي يدرس فيها المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، فإننا سنبدأ بفهم تحديات القيام بتحليل مقارن منصف ذي معنى.

---

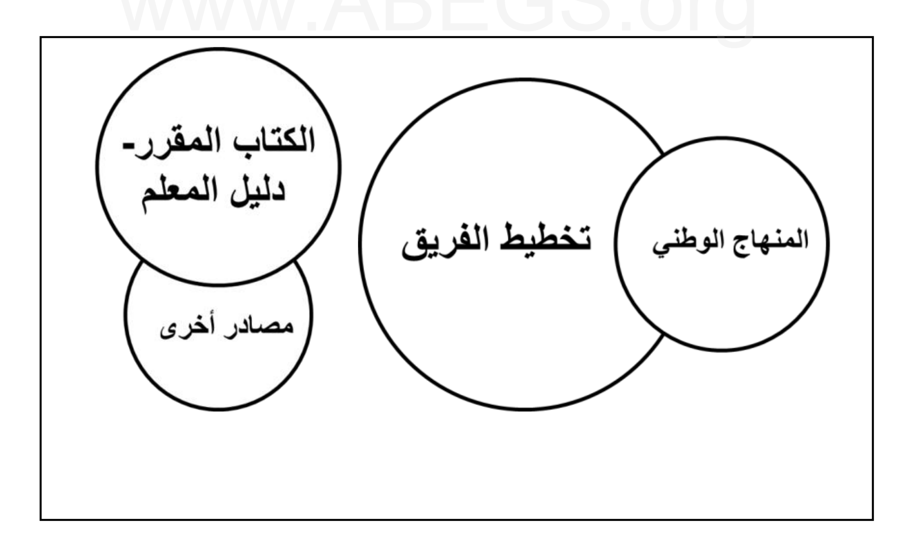
(1) Haynic, 2006.
(2) Alington and Johnston, 2000.
(3) Liu & Meng, 2008.
(4) Liu, 2006.

على الرغم من أننا أرسينا أساس "الشرق والغرب يلتقيان" على تحليل مقارن دولي وبحوث حالية مرتبطة بهذا الموضوع، فمن المهم أن يبقى منا على بال أننا لا نقارن دوماً تفاحاً بتفاح. وينطبق هذا الأمر على مناقشتنا – في هذا الفصل – للتخطيط الدرسي. وهكذا، فمن المهم للغاية فهم أن هناك اختلافات بنيوية ملموسة بين النظم التعليمية في البلدين.

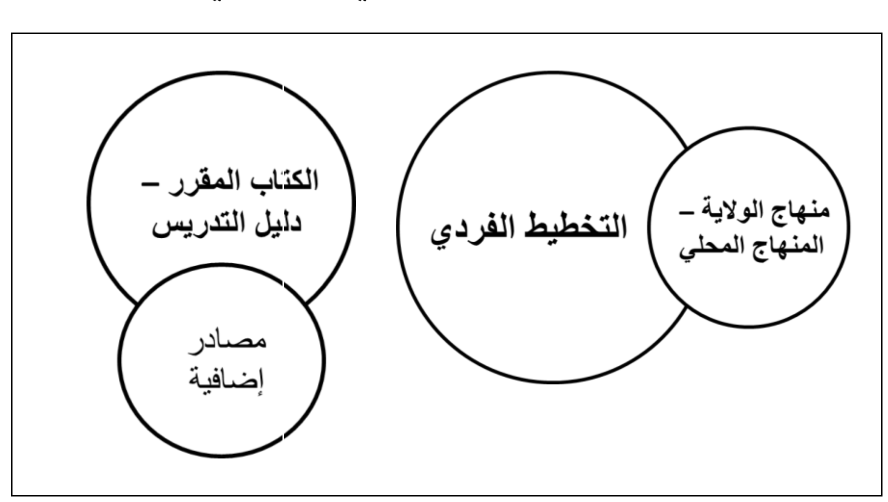
ثمة مثال محدد على الاختلافات الثقافية بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين نجده في حجم الصف؛ وهناك مثال آخر في مقدار الوقت المخصص للتخطيط. إن أحد فوائد كبر حجم الفصل في الصين هو عبء عمل أخف من حيث عدد الحصص التي يدرسها المعلم أسبوعياً، فيتبقى – على هذا النحو – وقت أكثر للتخطيط. ففي جدول مدرسي نمطي في الصين، تكون الدروس قصيرة (٤٥ -٥٠ دقيقة لكل حصة)، ويدرس كل معلم، عادة، مقرراً واحداً، ولكن لعدة مرات ولعدة فصول. ويدرس المعلم – عادة– في الصين من (١٢-١٦) درساً في الأسبوع.

الشكل رقم (٣-٦)

النموذج الصيني: التجانس في التخطيط



الشكل رقم (٣-٧): النموذج الأمريكي : الفردية في التخطيط



وفي مقابل ذلك نجد المعلم- في الولايات المتحدة الأمريكية- يمضي معظم وقته، عادةً، منخرطاً في التدريس. ويخصص معلمو الولايات المتحدة الأمريكية ما معدله ساعة واحدة للتخطيط، وحوالي خمس ساعات للتدريس يومياً[1]. أي أن معدل وقت التخطيط بالنسبة لوقت التدريس هو (١-٥). بعبارة أخرى، فإن هناك (١٠-١٢) دقيقة للتخطيط لكل ساعة درسية واحدة.

إن وقت التخطيط المتاح للمعلم محدود في الولايات المتحدة الأمريكية، خصوصاً في المرحلة الابتدائية حيث يدرّس المعلمون عادة عدة مقررات، كالقراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. وأكثر من هذا، فإن تلك "الساعة الواحدة" المتاحة للتخطيط هي – أيضاً- الوقت الرسمي الوحيد المتاح للمعلمين كي يصححوا أعمال الطلاب، ويشخصوا صعوبات التعلم، ويتواصلوا مع الوالدين أو المختصين المدرسيين، ويستكملوا الأعمال الورقية التي قد تكون على صلة بالتدريس الصفي، أو لا تكون.

أما في الصين، فإن معدل وقت التخطيط بالنسبة لوقت التدريس قريب من (١-٢)[2]. يضاف إلى ذلك أن المنهاج المركزي، والفلسفة الجمعية في الثقافة الصينية توفر شروطاً طيبة للتعاون في التخطيط الدرسي. ويمكن أن يلقي الشكل رقم (٣-٨) ضوءاً على الاختلافات الفريدة بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية والصين من حيث الأعباء التدريسية ووقت التخطيط الدرسي.

(1) Kennedy, 2010.
(2) Kennedy, 2010.

خلاصة:

يميل المعلمون - في البلدين - عندما يخططون لتدريسهم، إلى تأكيد الترابط بين معايير المنهاج والتدريس، إلا أن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية يمضون أبعد من هذا، ويدمجون التقويم في عمليات تخطيطهم. ويؤكد المعلمون الصينيون أنهم يطورون ويختبرون فروضاً حول صعوبات التعلّم عند الطلاب، ويتوقعون - في أثناء التخطيط - مفاهيم الطلاب المغلوطة. يضاف إلى ذلك، أنهم يحددون - في تخطيطهم لكل درس- نقاطاً مفتاحية، ونقاطاً صعبة. وفي مقابل ذلك، فإن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية يتمتعون باستقلالية أكبر في تخطيطهم، ويثمنون مثل هذه الاستقلالية الذاتية. وتتاح لهم أقصى - مرونة في تصميم وحدات الدروس، وتحديد المواعيد على أساس الحاجات ومواطن قوة واهتمامات طلابهم.

الشكل رقم (٣-٨): وقت للتدريس والتخطيط

السمات	المعلمون الصينيون	معلمو الولايات المتحدة الأمريكية
معدل عدد طلاب الفصل	٥٠	٢٠
معدل عدد الحصص أسبوعيّاً	١٢-١٥	٢٥
معدل عدد الطلاب الذين يدرسهم المعلم أسبوعيّاً	٦٠٠-٧٥٠	٥٠٠
عدد ساعات التدريس أسبوعيّاً	١٢ ساعة	٢٥ ساعة
وقت التخطيط أسبوعياً	٢٤ ساعة	٥ ساعات
سمات فريدة تؤثر في التخطيط الدرسي	• فصول أكبر • حصص أقل • وقت أطول للتخطيط	• فصول أصغر • حصص أكثر • وقت أقصر للتخطيط الدرسي

والآن، ما خلاصة هذا الأمر كله؟ يتشابه المعلمون ممن حازوا جوائز في الصين والولايات المتحدة الأمريكية، أكثر بكثير من اختلافهم. فهناك نقاط قوة واضحة يتشارك فيها المعلمون في البلدين. يضاف إلى ذلك، أن هناك دروساً ينبغي تعلمها من خلال فهم وجوه اختلافهما، وأسبابه في مقاربة كل منهما للتخطيط. فإذا تمكنا من محاكاة ولفق نقاط القوة في التخطيط لدى هؤلاء المعلمين الاستثنائيين، فسوف يكون لدينا - من دون شك - تخطيط درسي أفضل، وتدريس أفضل، وفهم أفضل لحاجات طلابنا، وبالتالي تعلمهم بصورة أفضل.

الفصل الرابع

ممارسة التدريس

في الماضي، سعيت لجعل طرائق التدريس متمايزة عن بعضها. وقد كانت لدى قائمة واضحة من تلك الطرائق. فالطريقة التي رقمها (١) هي هذه، والطريقة (٢) هي تلك، والرقم (٣) هذه.. وهكذا. ثم بدأت أدرك، تدريجياً، أن أفضل تعليم هو ذاك الذي لا يظهر في الواجهة ولا يفصح عن نفسه. وما زلت أسعى لتحقيق هذا الضرب من التعليم، ولكني لما أتمكن منه بعد. وأنا أعتقد أن أفضل تدريس يتحقق عندما يتعلّم الطلاب دون أن يلحظوا أنهم يتعلمون. إن طرائق التدريس – من الناحية المثالية – يجب أن تكون كامنة في عملية التعليم والتعلم.

"معلم صيني"

إذا استقر في ذهني أني أريد أن أكون مدرس طلابي، وأنهم بحاجة للتكيف لما أريد أن أعلمه لهم، فإنهم – عند ذاك- لن يتعلموا وسع طاقتهم.

"معلم أمريكي"

اذكر كلمة "معلم" أمامي، وسوف تقفز إلى ذهني عدة صور، لعل من بينها صور شخص يكتب على السبورة، ويتحدث ويقرأ لمجموعة كبيرة تجلس على مقاعد، ويشير إلى شخص يرفع يده كي يتكلم، أو يقوم بما تقتضيه الأعمال التي ألفناها عن المعلم. يتضمن التعليم– بطبيعة الحال– ما هو أكثر بكثير من مجرد إعطاء الدروس. فالعلاقات– على سبيل المثال، وكما ناقشنا ذلك في الفصل الثاني– قد تكون في الواقع أكثر أهمية بكثير من الخطط الدرسية فيما نتذكره عن معلمينا بعد انقضاء سنوات المدرسة. ومع ذلك فإن إعطاء الدروس يقع في قلب عمل المعلم، ويشكل غالبية تفاعلات المعلمين مع الطلاب، وأفكار الناس المسبقة عمّا هو التعليم. إن إعطاء الدروس– أيضاً– هو النقطة التي تنزع كل جوانب التعليم الأخرى إلى الالتقاء عندها، وتتيح للمعلمين إظهار مستويات رفيعة من الخبرة. فخلال إعطاء الدرس، تجتمع معاً – على نحو ناجح أو غير ذلك– كل خيوط ما يقوم به المعلم من إعداد وتخطيط، وما يعقده من علاقات مع الطلاب، وما يرسيه من بنى لإدارة البيئة الصفية.

لقد حصلنا على كثير من التوصيفات التي نقدمها في هذا الكتاب عن المعلمين وعملهم - في الولايات المتحدة الأمريكية والصين - من المعلمين أنفسهم، ومن التأملات التي تحدثوا عنها في مقابلاتنا معهم. ولكننا قمنا - أيضاً- بزيارات ملاحظة لفصولهم وهم يدرّسون. لذلك، فإن هذا الفصل - من الكتاب- يعكس ما لاحظناه في فصول المعلمين، وما قالوه عن إعطائهم للدروس. ونقدم فيما يلي الموضوعات المفتاحية لإعطاء الدروس التي انبثقت من عملنا هذا. لقد وجدنا أن المعلمين الذين حازوا جوائز:

١- يستخدمون نشاطات تدريسية واستراتيجيات تقويم متنوعة للغاية، تستهدف طيفاً من المستويات المعرفية.

٢- يحافظون على مستويات رفيعة من انخراط الطلاب، بينما يبقون في الوقت ذاته ممسكين بزمام التعليم.

٣- يحافظون على مستويات رفيعة من المرونة والاستجابة لظروف الفصل واستجابة الطلاب.

٤- ينتبهون لحاجات الطلاب - على اختلاف مستويات قدرتهم من خلال الممايزة.

٥- ينشئون بيئة تعلّم صفية آمنة ممتعة ومثيرة عقليّاً، ويحافظون عليها.

لقد كان التركيز على هذه النقاط واضحاً لدى كافة معلمي البلدين ممن زرناهم، إلا أننا لاحظنا - مع ذلك- بعض الاختلافات - ذات الدلالة - في الأنماط. وسوف نناقش فيما تبقى من هذا الفصل-كل موضوع منها مع الإشارة إلى التشابهات والاختلافات المفتاحية بين الفصول والبلدين.

بقعة ضوء

كان أحد المعلمين الذين لاحظناهم مديراً لمدرسة متوسطة تضم (٢١٠٠) طالب في ليجيانغ في الصين، وليجيانغ مدينة تاريخية عمرها حوالي (٨٠٠) عام، وتقع على سفوح الهيمالايا في مقاطعة يونان. و (٦٠%) من طلاب المدرسة التي زرناها يتحدرون من الصينيين (الهان)، بينما يأتي (٣٥-٣٦) بالمائة من "الناكزي" وهي أقلية تتمركز في ليجيانغ، وتتوزع النسبة الباقية من الطلاب على أقليات أخرى. والمدير - أيضاً- معلم رياضيات كرمته وزارة التربية على تميزه في التعليم. وعندما زرنا المدرسة، كان يعلم الجبر في الصف الثامن في فصل يضم (٦٥) طالباً. وخلال زيارتنا، لاحظنا كيف تستهدف استراتيجيات التدريس حاجات التعلّم والدعم الفريدة لطلاب الأقليات المعرضة لخطر الفشل. وهكذا، وحتى لفصل كبير مكتظ بالطلاب في مدرسة متوسطة، فقد كان هذا المعلم يخطط لتدريس متمايز، خصوصاً من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وطرح أسئلة ذات مستويات مختلفة.

الدرس الأول: ادمج نشاطات تدريسية متنوعة -في الدرس- تستهدف طيفاً من المستويات المعرفية

يستخدم المعلمون طيفاً واسعاً من الاستراتيجيات التدريسية لدعم تعلّم الطلاب، وتوجيههم لفَهم أعمق للمحتوى، واستهداف حاجات متعلمين بعينهم. ولقد انتبهنا في ملاحظاتنا – على نحو خاص – إلى ضروب من النشاطات التدريسية التي يستخدمها المعلمون. وقد استخدمنا أداة ملاحظة تضمنت ملاحظة- كل النشاطات المستخدمة ضمن فترات زمنية تمتد الواحدة منها لخمس دقائق[1]. وقد انتبهنا – خلال هذه الملاحظات – إلى مستويات المتطلبات المعرفية في كل فترة زمنية، مستخدمين صورة معدلة من مصفوفة بلوم: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، والإبداع[2]. وكانت فئات المستويات المعرفية ضمن وحدات الدقائق الخمس هي: غير واضح، واضح، واضح بجلاء.

وخلال مقابلات المتابعة التي أجريناها مع المعلمين، طلبنا منهم التحدث عن استراتيجياتهم التدريسية. وقد أردناهم أن يصفوا توجهاتهم المفضلة، ويشرحوا كيف تعكس خياراتهم التدريسية مجالات محتوى مادتهم، ويناقشوا استجاباتهم لطيف الطلاب في فصولهم، ويقوموا ممارساتهم في طرح الأسئلة. وبطبيعة الحال، فإنهم حتى في أسئلتهم التي لم يستهدف – تحديداً– هذه الجوانب من التدريس، فقد أشار المعلمون إلى ممارساتهم التدريسية بوصفها بؤرة عملهم المهني كله.

لقد كان تنوع النشاطات التدريسية عبر الفصول المختلفة هو من أكثر ما لفت انتباهنا. فقد استخدم المعلمون – عموماً– تسعة نشاطات محددة داخل الحصص التي استمرت من (٥٢-٥٩) دقيقة تقريباً. وللوهلة الأولى، قد يبدو عدد النشاطات هذا كبيراً؛ إلا أن ما لمسناه في الواقع هو أن هذه النشاطات تتدفق معاً بسلاسة على مسار الدرس. يضاف إلى ذلك، أنه كانت هناك صلات واضحة بين كيفية ووقت استخدام هذه النشاطات التدريسية. لقد كانت بعض النشاطات تجري متزامنة ضمن فترات زمنية محددة. فطرح الأسئلة واستجابة الطلاب كانت تحدث عموماً معاً. ويقدم الشكل رقم (٤-١) قائمة من أبرز النشاطات التدريسية التي يستخدمها المعلمون في كل بلد.

---

(1) Cassady etal., 2004.
(2) Anderson & Krathwohl, 2001.

الشكل رقم (٤-١)

أبرز خمسة نشاطات تدريسية يستخدمها المعلمون ممن حازوا جوائز

الصين	الولايات المتحدة الأمريكية
طرح الأسئلة	طرح الأسئلة
استجابة الطالب	استجابة الطالب
المحاضرة	العمل مع الطلاب فرادى
استخدام المعلم للتكنولوجيا	العلم مع مجموعات من الطلاب
محاضرة مع مناقشة	محاضرة

وبالإضافة إلى هذا التنوع العام، فقد انبثقت أنماط متنوعة من ملاحظاتنا ومقابلاتنا مع المعلمين في البلدين:

- هناك استخدام واسع لطرح الأسئلة واستجابة الطلاب لها. واستخدم كافة المعلمين طرح الأسئلة واستجابة الطلاب لها. واستخدم كافة المعلمين طرح الأسئلة واستجابة الطلاب كاستراتيجيات متكررة. وقد علق عدد من المعلمين قائلين: إن طرح الأسئلة هو أحد أهم الأدوات في فصولهم. كما أن المعلمين تأملوا – أيضًا– في نوعية ممارساتهم في طرح الأسئلة؛ وقد عكست هذه الاستجابات تركيزهم على استخدام الأسئلة بطرق معينة لبناء تعلّم الطالب ودعمه، وتقويم فهمه.
- هناك تنوع في استخدام المعلمين للمحاضرات وعمل المجموعات الصغيرة؛ إذ اعتمد المعلمون في الصين على المحاضرة أكثر مما فعل نظراؤهم في الولايات المتحدة، كما مال معلمو الولايات المتحدة الأمريكية أكثر إلى استخدام المجموعات الصغيرة وتفاعلوا مع المجموعات الصغيرة والأفراد على أساس فردي. وقد تحدث المعلمون في البلدين عن الطرق التي أفادهم فيها فهمهم للمحتوى– ورغبتهم في دعم انخراط الطالب– في اختياراتهم للاستراتيجيات وتشكيل المجموعات.
- يتطلب المعلمون من طلابهم طيفًا من المستويات المعرفية. وقد نفذ المعلمون نشاطات تدريسية متنوعة استهدفت هذا الطيف، على الرغم من أن مقارباتهم وُصفت على أنها تستهدف مستويات التذكر والفهم (في مقابل مستويات عليا من المتطلبات المعرفية). وقد عكس هذا –إلى حد ما– منظورًا مفاده أن المعلمين يشجعون الطلاب على تفعيل معرفتهم واستيعابهم كنقطة انطلاق في أي نشاط.

تأملات المعلمين حول طرح الأسئلة

الصين

"أعتقد أن طرح الأسئلة هو طريقة تدريس مهمة. وقد وجدنا - في مناقشة حديثة- حول هذا الموضوع أن هناك اختلافاً ملموساً بين المعلم الفاعل والمعلم العادي في تصميمهما لأسئلتهما".

"أعتقد أن مشكلتي في طرحي لأسئلتي هي أنني أستهين بقدرات طلابي؛ ويكون لدي- في كثير من الأحيان- مفهوم مسبق أنه ليس في وسعهم الإجابة إلا على سؤال من مستوى معين، ولكن تبين لي- فيما بعد- أنهم يستطيعون تقديم إجابات شاملة وعميقة للغاية".

الولايات المتحدة الأمريكية

"لا أعتقد أنني أقوم بعمل جيد من حيث طرح الأسئلة. وأنا أحاول تحسين هذا الأمر. أنا معلم قديم، وهذا ما يغري بطرح أسئلة لها إجابة محددة، وأنا أبذل قصاري جهدي لتجنب هذا".

"أنا جيد في طرح الأسئلة، ولكني قليل الصبر في انتظار إجابة المجيب".

"نحن نقوم بطرح كثير من الأسئلة.. وأمعن في التفكير بما أحتاجه منها. لا أنجح دوماً في هذا، ولكني أحاول دوماً ألا أعطي الطلاب ما يحتاجون إلى معرفته كلقمة سائغة، وإنما أحاول، أن أسألهم حتى أرى إن كانوا يستطيعون الوصول إليه بأنفسهم.

....

دروس من الشرق

كانت الدروس في الفصول الصينية ذات بنية نظامية بصورة عامة، كما أنها تتشابه من فصل إلى آخر؛ بأكثر مما شاهدناه في الولايات المتحدة الأمريكية. لقد استخدم المعلمون الصينيون أسلوب المحاضرة أكثر بكثير من نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية، كما بثّوا داخل السياق كثيراً من الأسئلة. وقد وصفوا -

أيضـاً- مقاربات منظمة جدًّا لطرح الأسئلة، أكدوا فيها الطريقة التي يطرحون فيها الأسئلة لبناء تفكير الطلاب من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى:

"عندما أصمم أسئلة، فإن أبدأ دوماً بأسهلها. ويمكن أن تكون بالغة السهولة إلى درجة أن كل طالب يستطيع الإجابة عنها. ثم ما تلبث الأسئلة أن تمضي صعدًا من أسهلها إلى أكثرها إثارة للتحدي".

"مهما كان نمط الدرس الذي تتبناه، فلا بد من أن تكون فيه عملية متقدمة من الضحل إلى العميق، ومن المستوى الأدنى إلى الأعلى. وأنا أبني - من أجل هذه العملية. سلسلة من الأسئلة التي يمكن أن توجه تعلم الطالب".

لقد لوحظت نشاطات طرح الأسئلة الصفية، واستجابة الطلاب، والمحاضرة في كل فصول المعلمين الصينيين وفيما يزيد على (٨٠%) من مقاطع الدروس التي تمت ملاحظتها. وبالمثل، فقد ركز المعلمون - سواء في زيارات الملاحظات التي قمنا بها، أو في المقابلات التي أجريناها - على الكتب المقررة بوصفها ركناً مركزيّاً في تدريسهم، كما شرحوا كيفية تركيز خبرات التعلّم المفتاحية على الكتاب المقرر. وقد لمسنا خلال ملاحظتنا أن أكثر من (٨٠%) من المعلمين الذين زرناهم كانوا يتركون الطلاب يعملون على نحو مستقل، على الرغم من أن هذا قد حدث في حوالي (٣٢%) تقريباً من مجموع فترات الملاحظة[1]. ويعني هذا أن معظم المعلمين استخدموا عمل الطالب المستقل، ولكن بقدر يسير.

شرح عدة معلمين كيف أنهم شعروا أن مهنتهم تبتعد عن نمط تقليدي في التدريس يعتمد على المحاضرة، كما علق آخرون منهم على رأيهم في قيمة التعلّم الحسي الذي يقوم على التقصي. وقد أكدوا على استثارة اهتمام الطلاب، وعقد الصلات بحياة الطلاب، دون الخروج - في الوقت ذاته - عن التعليمات المحددة في النصوص.

"نشعر أن الاستراتيجيات التقليدية- ذات التوجه الامتحاني- ما زالت تهيمن على فصولنا. إن الأمة تشجع، على نحو جاد، الإبداع والتجديد، وتناصر تنمية قدرات الطلاب على الإبداع، والتجديد، وأظن أننا نحرز تقدماً".

(١) كما سبق وذكر، فإن الملاحظين قسموا ملاحظتهم في الفصول إلى فترات، كل واحدة منها تمتد لخمس دقائق؛ فتكون الحصة التي تمتد - مثلاً - خمسين دقيقة مقسمة إلى عشر فترات.

"ينبغي على المعلم – في رأيي- أن يطرح أسئلة قيمة، أي أسئلة تستحق التفكير بها والإجابة عنها. وينبغي أن تكون الأسئلة قادرة على استثارة اهتمام الطلاب، أو تكون متصلة بحياتهم الواقعية".

"أفضل أن استخدم – في استراتيجيات التدريس- أنماطاً متعددة من النشاطات بدلاً من الجلوس وقراءة نص. إن رحلة ميدانية إلى متجر – على سبيل المثال – هي نشاط تعلّم واقعي يتعلم منه الطلاب المحتوى. وأعتقد أنه عندما ينشغل الطلاب في نشاطات متنوعة لتعلّم المادة، فإن النواتج تكون أفضل عموماً من مجرد قراءة / واستذكار النصوص على نحو رتيب".

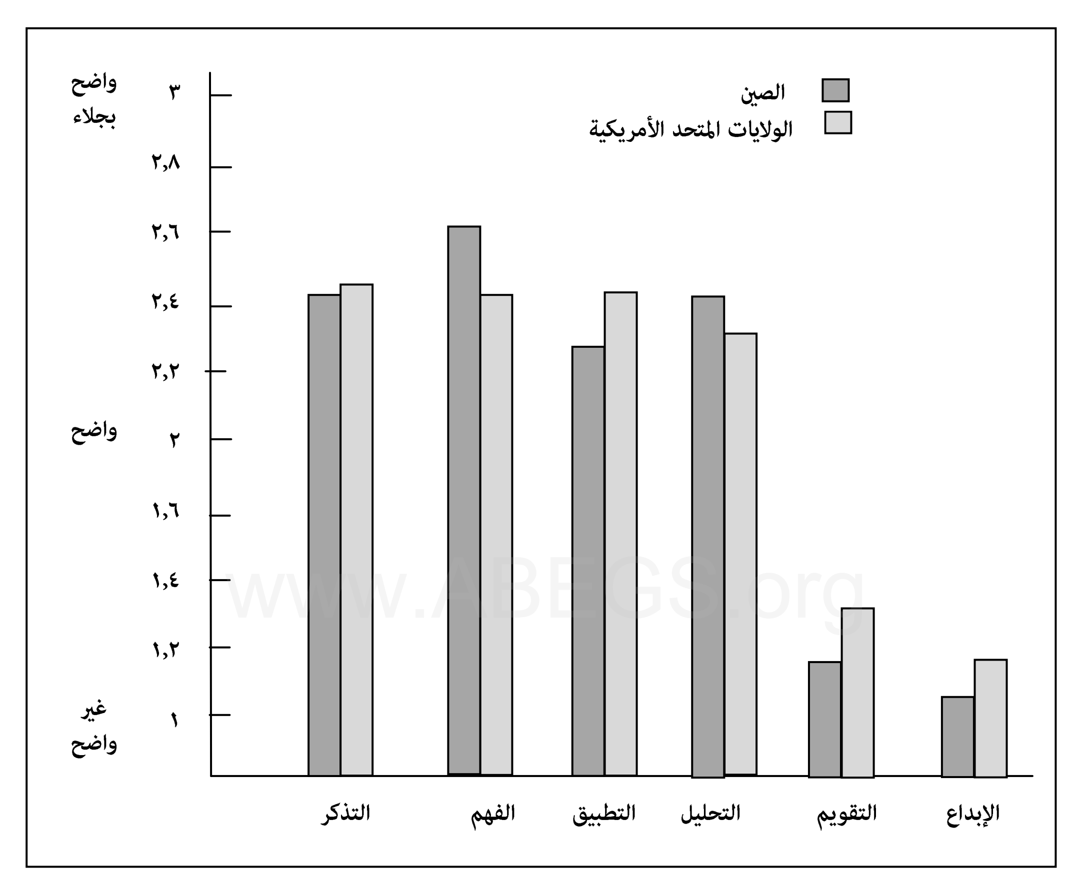
دروس الغرب

استخدم كافة المعلمين الذين زرناهم في الولايات المتحدة الأمريكية – شأنهم في ذلك شأن المعلمين في الصين – طرح الأسئلة وتلقي الاستجابات من الطلاب في أثناء دروسهم، على الرغم من أنهم استخدموا هذه الاستراتيجيات بمعدل أقل بعض الشيء من فترات الدرس (أكثر قليلاً من ٦٠%). وقد استخدم (٥٧%) من المعلمين أسلوب المحاضرة، ولم تشغل هذه الاستراتيجية- كما لاحظنا- سواء (١٧%) فقط من فترات الدرس. وقد أبدى المعلمون تأكيدًا أقوى على عمل المجموعات الصغيرة، وعلى التفاعل مع الطلاب سواء كان ذلك في سياق مجموعات صغيرة أو كأفراد.

لقد أكد المعلمون في مقابلاتنا معهم على انخراط الطلاب في خبرات تعلّم واقعية، وكذلك حل مشكلات تتصل بالحياة الواقعية. وعلى الرغم من أن المعلمين في البلدين نظروا إلى هذه النشاطات بوصفها نشاطات قيمة، فإن هذا التركيز بدا أكبر – إلى حد ما- لدى معلمي الولايات المتحدة الأمريكية. إن هذا التركيز على الواقعية – يظهر بمعدل أعلى قليلاً – في شواهد التطبيق والتقويم الإبداع بين مستويات المتطلبات المعرفية في فصول الولايات المتحدة، على الرغم من الأعداد كانت متشابهة تقريباً بصورة عامة (الشكل رقم ٤-٢).

لقد كان المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية- وفقاً لوصفهم هم لأنفسهم- أقل رسمية ونظامية في تقنيات طرحهم للأسئلة. قد ألمح عدة معلمين إلى بناء سلسلة متعاقبة من الأسئلة، إلا أن التركيز على مثل هذا التوجه المنهجي كان أقل بكثير من تركيز المعلمين الصينيين. ومع هذا، فهم إما شعروا بالثقة في طرحهم للأسئلة، أو شعروا بالثقة على الأقل – بالطرائق التي كانوا يعملون فيها باستمرار لتنمية وتقوية ممارساتهم السؤالية.

الشكل رقم (٤-٢): المستويات المعرفية للنشاطات التدريسية حسب البلد



"إني أحب الطريقة التي أسأل بها. وإذا كان هناك أمر واحد أطلب من طلابي من المعلمين الانتباه له – وأنا لدي الآن (٢٦) طالباً معلماً – هو أن يصغوا إلى الطريقة التي أطرح فيها الأسئلة".

"لا أتعمد في بعض الأحيان أن أمضي صعدًا، حيث يوجد السؤال ذو المستوى الرفيع في القمة، وأطرح بعض الأسئلة ذات المستوى الاستنتاجي التي يمكن أن تسقل الطلاب نحو ذلك السؤال.. فكأن لدي هرم أسئلة في ذهني يمكن أن أفكر فيها، ولكني أعتقد أن هناك بعض الثغرات التي يمكنني معالجتها. وأعتقد أنني الآن عند نقطة أدرك فيها أن عليّ أن أتحسن، وهذا أفضل مما كنت عليه قبل عشرة أعوام".

بقعة ضوء صفية

عمل معلم للغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية - في الولايات المتحدة الأمريكية- في مدرسة تكتظ بطلاب من أطفال العائلات المهاجرة. وقد اختار الطلاب كتباً يقرأونها بناء على اهتماماتهم، ووُزعوا على مجموعات. وكان بعض الطلاب يقرأون "حياة باي"[١]، بينما كان آخرون يقرأون "أضواء ليلة الجمعة"[٢]. وبدل أن يلقي المعلم محاضرة حول الرمزية أو سمات الشخصية، فقد طور أسئلة موجهة تناقشها المجموعات الصغيرة حول الرمزية وسمات الشخصية. وراح المعلم يتجول في أرجاء الغرفة، ويتوقف عند كل مجموعة كي يتدخل بتعليق أو يطرح سؤالاً. وفي النهاية، التأمت المجموعات كلها كفصل كامل، وقام ناطق باسم كل مجموعة بالتحدث أمام الفصل عما وصلت إليه مجموعته.

أداة درسية: اسأل نفسك عن ممارستك في طرح الأسئلة

لقد بينت الأبحاث التي أجريت حول ممارسات طرح الأسئلة لدى المعلمين، وكيف ينظرون إلى هذه الممارسات، أن ما يرونه لا يتطابق- غالباً- مع الحقيقة[٣]. فالمعلمون يميلون إلى طرح عدد أكبر من الأسئلة ذات المستوى الأدنى، وأسئلة ذات طابع إداري أكثر مما يعتقدون. كما أن المعلمين يميلون إلى طرح أسئلة أكثر مما يفعل طلابهم، ويجيبون عن كثير من الأسئلة التي طرحوها هم أنفسهم. ويتحدثون بمعدل أكبر مما يفعله طلابهم أيضاً[٤]. إن أحد أكثر التمرينات التي يمكن أن يقوم بها المعلم إثراء وفائدة لطلابه لتشجيع التأمل هو فحص عينات من أسئلته عملياً.

لقد قام باحثون ومعلمون وغيرهم ممن يعملون في التطوير المهني التربوي ببناء عدة طرق مختلفة لتصنيف الأسئلة. ومن بين أكثر الطرق شيوعاً تلك التي تقابل الأسئلة المفتوحة بالأسئلة المغلقة، وأسئلة المستوى الأعلى بأسئلة المستوى الأدنى[٥]. ونستطيع - أيضاً- أن نصنف الأسئلة إلى تلك التي تتطلب تفسيراً أو تركيباً في مقابل تلك التي تتطلب تذكراً بسيطاً. ويمكن لأي من هذه التصنيفات أن يوفر منظماً مفيداً لفحص طرح الأسئلة عملياً، والتأمل فيه.

---

(١) Life of Pi.: رواية للكاتب "يان مارتل" نشرت ٢٠١١م.

(٢) Friday Night Lights: كتاب ألفه "باز بسنجر" ونشر ١٩٩٨م.

(3) Walsh & Sattes, 2005.

(4) Coleman, 2006; Tienken, Goldberg, & DiRocco, 2009.

(5) Nystrand & Gamoran, 1991; Piccolo, Harbaugh, Carter, Capraro, 2008; Reinsvold & Cochran, 2012; Soteretal, 2008.

الشكل رقم (٤-٣) : أداة تحليل طرح الأسئلة

السؤال	النمط		مستوى التفكير		تعقيد الاستجابة	
	مفتوح النهاية	مغلق النهاية	أدنى	أعلى	نعم / لا	يتطلب تفكيرًا

فكر في تسجيل درس – أو أكثر لك – (سمعياً أو بصرياً)، وتدوين الأسئلة التي طرحتها. واستخدم نموذج التسجيل الذي في الشكل رقم (٤-٣) كي تفرغ فيه أنماط الأسئلة التي طرحتها، وفقاً لواحد – أو أكثر – من الاعتبارات التالية:

- كم من الأسئلة كانت مفتوحة النهاية، وكم منها كان مغلقاً؟
- كم من الأسئلة طرح بطرق تدفع إلى تفكير عالي المستوى في مقابل تفكير أدنى؟
- كم من الأسئلة يجاب عنها بـ"نعم" أو"لا"؟ وكم من هذه الأسئلة تمت متابعته بأسئلة أخرى؟
- كم من الأسئلة تمت متابعته بأسئلة أخرى، أو بتشجيع على مزيد من الكثير أو الشرح من قبل الطلاب.

بقعة ضوء صفية

قمنا بزيارة ملاحظة لمعلمة إثراء في الصف الرابع في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت توجه طلابها خلال نشاط ركز على الإحصاء باستخدام بيانات من مباراة كرة قدم متخيلة. وقد ركزت مناقشتها للدرس على مكونين أساسيين: استثمار الاهتمام لزيادة انخراط الطلاب، والثقة في أنهم سيطورون استجاباتهم للمهمة بأنفسهم إلى حد ما (من دون تعليمات في كل خطوة). وقد استخدمت اهتمام الأطفال بكرة القدم كنقطة انطلاق للربط بالحياة الواقعية، ولجعل الطلاب ينغمسون في جمع بيانات وتحليل مستمرين. كما أنها شرحت المقاييس التي قدمتها عند بداية المشروع، وكذلك المجالات التي تركتها مفتوحة لصنع القرار المستقل (مع شيء من التوجيه). ثم مضت أبعد من هذا، وشرحت كيف أنها وجدت طرقاً لعقد صلات مع المحتوى لبناء حماستها كأساس مهم لتوصيل هذا المستوى من الانخراط لطلابها.

الدرس الثاني: تقديم تدريس متمركز حول الطالب، أو يديره المعلم، يرتقي بانخراط الطالب:

التعليم-في جوهره- نشاط تفاعلي إلى حد كبير، يتضمن تناوباً لكيفية انخراط المعلمين والطلاب بالمواد، وببعضهم بعضاً. ولم نلاحظ- في زياراتنا للمعلمين في الصين والولايات المتحدة الأمريكية سلوكات المعلمين كما وصفناها سابقاً، فحسب، وإنما - أيضاً- مستوى انخراط الطالب الذي كان بيناً طوال الوقت. وقد لاحظنا - على وجه التحديد- معتمدين- أيضاً- على أداة ملاحظتنا- نسبة الطلاب الذين كانوا منخرطين خلال كل فترة من فترات الملاحظة ذات الدقائق الخمس.

وقد تضمنت شواهد الانخراط سلوكات من الاستجابة للأسئلة، والنظر إلى المعلم- أو المواد- كما هو مطلوب، والكتابة، وأفعال أخرى مثلها، تعكس أنماط الانخراط التي استدعتها أجزاء الدرس. وقد لاحظنا- في كل جزء- منْ كان يدير أساساً نشاط التعلّم: المعلم أم الطلاب. وقد تحدث المعلمون كثيراً في مقابلاتنا معهم حول جوانب مختلفة من انخراط الطلاب وانهماكهم في عملية التعلّم. وقد وجدنا- خلال ملاحظاتنا ومقابلاتنا- عدة أنماط مفتاحية:

- كانت هناك مستويات عالية من انخراط الطلاب؛ فقد بدا الطلاب-عموماً-منخرطين في الدروس إلى حد كبير عبر كل الاستراتيجيات التدريسية التي أشرنا إليها سابقاً. كما وصف المعلمون - أيضاً- طرقاً للارتقاء بانخراطهم في دروسهم من خلال دمج عناصر-في دروسهم- مثل الجدة والاهتمام والصلات والفكاهة.
- كانت هناك مستويات مرتفعة من إدارة المعلم. ففي معظم الفصول التي لاحظناها، كان المعلم هو منْ يدير التعليم في الدرس. وقد شجع المعلمون انخراطاً عالياً للطلاب- كما أشرنا سابقاً- وتحدثوا كثيراً عن أهمية التدريس على نحو متمركز حول الطالب، ومع ذلك، فقد بقوا هم مَنْ يدير التعليم.
- كان هناك تأكيد على الصلات بحياة الطلاب واهتماماتهم. وكان أحد جوانب هذا التأكيد التي ظهرت في ملاحظاتنا ومقابلاتنا هو القيمة التي أسبغها المعلمون على الارتباط بحياة الطلاب واهتماماتهم كطريقة لتقوية الصلات بالمحتوى، وتشجيع تعلم أكثر عمقاً وواقعية.

أفكار المعلمين عن الفصول المتمركزة حول الطالب وانخراط الطالب

الصين

"ينبغي أن يكون الطلاب- في رأيي- هم أصحاب الفصل، لذلك فأنا أسعى كي أيسر لطلابي وأدفعهم كي يشاركوا في نشاطات التعلّم بفعالية أكبر. وأبذل قصارى جهدي - في كل درس- لجعل كل طالب ينخرط في التعلّم، وينغمس في بيئة تعلّم إيجابية".

لو كان الأمر مجرد إعطاء محاضرة، فسوف ينسى الطلاب بسرعة ما استذكروه. إلا أنك إذا جعلتهم ينخرطون في نشاطات تعلّم حسية مباشرة وواقعية ذات معنى، فسوف يتذكرونها طوال حياتهم.

الولايات المتحدة الأمريكية

"أريدهم أن يمسكوا بزمام الأمور. وأريد لهؤلاء الصغار أن يمسكوا هم - لا أنا - بزمام تعلّمهم".

"لقد لاحظتم - أيضاً- أني لم أكن مهتماً بشرح آرائي الشخصية، وإنما بآرائهم، ولماذا فكروا على هذا النحو أو ذاك. لذلك فالمسألة تتعلق بابتعادك عن مركز المسرح، وأن تجعل الصغار يتحدثون معظم الوقت. إنه أمر حاسم حقّاً".

"لقد لعبت في فصلي لسنوات، ولطالما قلت لطلابي أننا سوف نستمتع بوقت طيب. فأنا لا أفعل أشياء مملة؛ ولا أعرف كيف أقوم بها، وأريدهم أن يستمتعوا".

دروس من الشرق

ينزع التدريس في فصول المعلمين الصينيين إلى أن يكون متمركزًا على المعلم أكثر من التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وقد كان التركيز على المحاضرة وما يعرضه المعلم. ومع ذلك، فليبق منكم على بال أن المعلم – في البلدين – كان هو، بوضوح، منْ يدير التعلم في معظم جوانب الدرس. وقد دعمت نتائجنا دراسات سابقة وجدت أن الملامح البارزة للفصول – في بلدان ذات ميراث كونفوشي قوي – هي هيمنة المعلم على عملية التعليم والتعلم[1]؛ ومع ذلك، فإن دراستنا – وتلك الدراسات السابقة –كشفت – أيضاً عن مستويات رفيعة من انخراط الطالب في الفصول المتمركزة حول المعلم. كما أشارت أبحاث ودراسات سابقة إلى أن الفصول المتمركزة حول المعلم، والفصول الكبيرة قد لا تعني بالضرورة تعلّماً سلبيّا، أو تعلّماً عند مستويات تفكير دنيا[2].

"أنا لا أعرف كيف يدرس المعلمون في بلدان أخرى، ولكن أسلوب المحاضرة لا يعني بالضرورة – بناء على فَهمي للتدريس الصفي في الصين– إن المعلم هو منْ يتحدث طوال الوقت في الفصل، وأن على الطلاب أن يكونوا متلقين سلبيين؛ فليس هذا صحيحاً. لقد بذل المعلمون قصارى جهودهم في تجريب كيفية استثارة طلابهم للتعلّم على نحو فعال، والاستكشاف، والمشاركة في المناقشات الجمعية".

وقد علّق عدة معلمين – في مقابلاتنا معهم- قائلين إنهم كانوا يرون دور المعلم في الفصل كميسّر أو دليل، وأنهم كانوا يشجعون الطلاب على الأخذ بزمام المبادرة في تعلّمهم. وقد تحدثوا عن استخدامهم للفكاهة وصلاتهم بحياة الطلاب كطرائق لتيسير الانخراط والمبادرة، كما شرحوا نموهم المهني – عبر الزمن– لزيادة مثل هذا الانخراط.

"إن إيديولوجيتنا الراهنة في التدريس تتوجه نحو التعلّم المتمركز على الطالب وزيادة حماسة الطالب للتعلّم. إن المعلم هو المنظم والدليل. والمعلم موجود هنا لدفع وتحسين تعلّم الطالب، وتوفير الدعم له عندما يحتاجه".

"إن أفضل طريقة للتدريس هي ترك الطلاب يتعلمون المعارف بأنفسهم. فإذا لم يكن الطلاب مهتمين فإن التدريس سيبقى عقيماً بغض النظر عن مدى جودة المعلم في الشرح والمحاضرة. لذلك، فأنا

(1) Hiebert etal., 2003; Haung & Leung, 2004.
(2) Chan & Rao, 2010.

أعتقد أنه إذا كان بوسعي أن استثير طلابي وألهمهم كي يبادروا بالتعلّم، فما من شك في أن تعلّمهم سيكون ناجحاً".

"لقد كنت دوماً كما أنا الآن: فأنا أدرس، وأعرض المحتوى من الكتاب المقرر، وأفعل ما يمليه هذا الكتاب. لكني الآن، أجعل الطلاب ينخرطون في نشاطات تعلّم واقعية وحسية مباشرة حتى يتعلموا من خبرتهم".

أكد المعلمون – أيضاً– أن قراراتهم بشأن كيفية تركيز وتوجيه تدريسهم، وزيادة انخراط طلابهم، غالباً ما اعتمدت على المحتوى المحدد، وعلى تقويمهم لتقدم تعلّم طلابهم.

"ولكن قرار استراتيجيات التدريس يتوقف– بطبيعة الحال– على المحتوى المحدد للتعلّم. وفي الدرس الذي لاحظتموه للتو، لم أصرف إلا قدراً صغيراً من الوقت في تعلّم المجموعات، لأني أحسست أن تعلم المجموعات – بين الطلاب أنفسهم – لن يوصلهم إلى نواتج التعلّم المرغوبة. لقد كانت هناك حاجة للمعلم كي يحاضر ويعطي بعض التعليمات؛ فأنا أخشى أني إذا اعتمدت فقط على استراتيجية تعلّم المجموعات، أن يبقى مستوى تعلّم الطلاب ضحلاً".

"إنني أدرك أن على المعلمين أن يكون أدلاء أو ميسرين. إن مهمة المعلم هي أن يطرح المشكلة في البداية، ومن ثمة أن يستثير الطلاب كي يفكروا بهذه المشكلة ويحلّونها بأنفسهم. ولقد وجدت هذا النمط من التدريس أكثر فعالية بكثير. إن الفيزياء ميدان يقوم على التجارب. وفي بعض الأحيان، ومهما بذلت من جهد، فإن الشروح اللفظية لا تكفي لجعل التجارب واضحة. وأفضل طريقة لإعطاء درس هي أن تطلب من الطلاب أن يستكشفوا ويجربوا بأنفسهم".

بقعة ضوء صفية

قمنا بزيارة ملاحظة لمعلمة تدرس الرياضيات للصف التاسع في بكين في الصين. وقد وجدنا خلال فترة الملاحظة التي امتدت لـ (٤٥) دقيقة أن المعلمة اعتمدت – إلى حد كبير– على استراتيجيات تدريسية تخاطب الفصل ككل من دون كثير من التفريد. إلا أنها كانت متسقة للغاية في توصيل ما تريد بوضوح، وضرب فيض من الأمثلة التدريسية والممارسة الموجهة. وقد اتسم التدريس بكثافة عالية في المحتوى،

وإيقاع سريع. كما تضمن تعلّم معظم الطلاب- بالإضافة إلى ذلك- تفكيراَ رياضيّاً معقدًا، مع انخراطهم المستمر في تحديد المسائل، وطرح حلول معقولة، وإعطاء تفاصيل عن عمليات تفكيرهم، وتقديم مبررات لإجاباتهم. وقد استخدم المعلم الأسئلة واستجابات الطلاب لاستثارة وتفسير أفكار الطلاب، وفهم ما الذي وجده الطلاب محيرَا أو صعباً. وكانت تقدم – على الفور شروحاً ونماذج وإجراءات بديلة لتوضيح مفاهيم أو مهارات محورية. وقد صنعت المعلمة – من خلال هذا التفاعل الدينامي- بيئة صفية مستجيبة ومرنة من خلال لفق جوانب المعرفة بالأطر التفسيرية التي تنظم وتربط المحتوى، بمعرفة طلابها كي تقوم بالتعديلات الضرورية "في التو واللحظة" لقد كانت هذه المهارة في الاستماع لما يقوله الطلاب وبناء استجابات مناسبة قابلة للتعديل دقيقة بدقيقة، شاهدًا نموذجيّاً حقّاً على الخبرة في التدريس.

....

دروس من الغرب

على الرغم من أن المعلمين في البلدين ذكروا أهمية التدريس المتمركز حول الطالب، فإن هذا التمركز كان ملحوظاً في فصول الولايات المتحدة الأمريكية أكثر -إلى حد ما- من فصول الصين. لقد مال المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التركيز أكثر على قيام الطلاب بالاستكشاف من خلال الدروس، ولجعل الطلاب ينخرطون في مهمات حل نشط للمشكلات، لبناء فهم للمفاهيم وتطوير للمهارات بدلاً من مجرد توصيل المعلومات ثم الانتقال إلى الاستكشاف عندما يكون المحتوى قد فُهم تماماً. ويعكس اختلاف التوجه في البلدين، جزئياً، اختلافات في القناعات والاتجاهات حول التعلّم وأفضل السُبل فعالية في تحقيق أهدافه. ومع ذلك وكما لاحظنا سابقاً، فقد أظهرت الفصول في البلدين درجة عالية من الانخراط، ومستويات متنوعة من المتطلبات المعرفية. ويوضح التعليق التالي النمط الذي لاحظناه في فصول الولايات المتحدة الأمريكية حول ما يقوم به الطلاب من استكشاف تمهيدًا لتعلم محتوى جديد وفهمه:

"إني أؤكد حقّاً ملكية الطلاب لما يتعلمونه. وأنا أقدم المادة، وأحاول أن أجعلهم يتشاركون في الفكرة الأساسية بدلاً من أن أقوم أنا بإخبارهم بهذه الفكرة. وأحاول تصميم مواقف تجعلهم يعثرون على الفكرة فجأة، فيصيحون: آه ها هي. وسوف يتذكرونها أفضل لو أنهم اختبروها واكتشفوها بأنفسهم".

يضاف إلى ذلك، أن المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية أكدوا – بدرجة أكبر إلى حد ما – تعبير الطلاب الذاتي، وقد علقوا – مراراً وتكراراً- على أهمية جعل التعلّم ذو معنى، وعقد صلات بين المحتوى الصفي وحياة الطلاب أنفسهم.

"بعض الأمور مسلية، ولكن ليس كلها. فبعض الأمور ليست إلا عملاً شاقاً. وهكذا فأنا أخبر طلابي مباشرة أن هذا عمل شاق، ولكن لماذا تحتاجونه؟ هاكم الأسباب التي تجيب عن هذا السؤال. وبعد ذلك، سوف أريهم كيف يستخدم الكتاب الجيدون كل هذه المادة، وأضرب لهم - بعد ذلك- أمثلة على أهميتها. إنك بهذا تغير الرسالة - التي ستبعث بها إليهم- تماماً".

أداة دراسية: ملاحظة الانخراط

لقد جعلتنا أداة الملاحظة، التي استخدمناها في دراستنا، نلاحظ - على فترات منتظمة (كل خمس دقائق) - النسبة المئوية للطلاب المنخرطين في الدرس. وقد قمنا -كفريق بحث- بتحديد أنماط معينة من السلوك رأينا أنها تمثل الانخراط. ولك أن تفكر بنفسك أيها القارئ: ما هي بعض العلامات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتقويم الانخراط؟

قم بدراسة مجموعة الصفات في الشكل رقم (٤-٤). ما الدليل على أن كل واحدة من هذه الصفات يمكن أن تنطبق على طالب فرد أو مجموعة من الطلاب؟ وما رد الفعل (إيجابيّاً كان أو سلبيّاً) الذي يمكن أن يستثيره لدى المعلم؟ وإذا لاحظ زميل لك فصلك، فأي هذه الصفات سوف يستخدمها لوصف طلابك؟ واضرب مثالاً على القيام بفعل، أو الامتناع عنه، يمثل كل واحدة من هذه الصفات.

الشكل رقم (٤-٤): صفات تطلق على الطلاب

منخرط	مستمتع	منصرف عن المهمة المطلوبة	غير مهتم
منكب	منتبه	يشعر بالملل	غير منتبه
مركز	مطيع	متمرد	متململ
يستثمر (وقتاً أو جهداً)	منهمك	قلق	شارد

كثير من هذه الكلمات [أو العبارات] شائعة كثيراً في الجماعة التربوية، ومع ذلك فنحن قد لا نحددها دائماً لأنفسنا عندما نفكر في أهدافنا المتصلة بانخراط الطالب. وعندما تراجع - عزيزي المعلم - درسك، حدد أي المصطلحات تنطبق على طلابك، وتأمل وناقش مع زملائك طرق الارتقاء بتلك السلوكات التي تفضي إلى تعلّم أكبر.

الدرس الثالث: كن مرناً ومستجيباً

اتسمت ممارسات التعليم لدى المعلمين الذين شاركوا في دراستنا، بالمرونة والاستجابة في التدريس. وقد علق المعلمون على أهمية التيقظ خلال التدريس، والحاجة إلى صنع قرارات ضمن الدرس

حول اتجاهات معينة ينبغي المضي فيها بناءَ على استجابة الطالب. وتتطلب مثل هذه المرونة والاستجابة تخطيطاَ جيدًا بصورة عامة، كما لاحظنا في الفصل الثالث، وكذلك رغبة في الانحراف عن خطة الدرس لخدمة نتاجات التعلّم الأكبر. وثمة عدة نقاط مفتاحية - من زيارات الملاحظة التي قمنا بها، والمقابلات التي أجريناها - يجدر الانتباه لها هنا:

- إن المعرفة العميقة بالمحتوى مهمة للقيام بنقلات سريعة في التدريس. وعندما تحدث المعلمون عن قراراتهم بدفع الدروس في اتجاه مختلف بناءَ على جوانب من استجابات الطالب، فإن هذه القرارات كانت تقوم على رؤية واضحة لنواتج التعلّم المطلوبة، وما أنواع النقلات الأكثر ملاءمة، في الوقت الذي حرصوا فيه على فَهم عميق للمحتوى. وقد استخدم المعلمون توجهات معينة واستراتيجيات تدريسية خدمة للمحتوى.
- إن الاستخدام المستمر والواسع للتقويم هو أمر أساسي للتعليم. لقد كان التقويم مركزياّ بالنسبة لتفكير المعلمين بالتعليم. فقد تحدثوا عن المحافظة على تركيز دائم على كيفية استجابة الطلاب للدروس، وتطويرهم لفهم المادة. وقد جرى التقويم غير الرسمي - بصورة خاصة - خلال تنفيذ الدروس، وأتاح للمعلمين فرصة لإجراء تعديلات سريعة على دروسهم استجابة لحاجات الطلاب.
- إن التأمل والتجربة وإدراك الأنماط هي أمور حاسمة. وتكشف النقطتان السابقتان عن جوانب من خبرة المعلم في التعرف على الأنماط. وقد استخدم المعلمون معرفتهم وخبرتهم لتحديد الأنماط[1] والاستجابة لها في سلوك وتعلّم الطلاب لبناء الصلات بالأنماط المفتاحية ضمن مجالات المحتوى. ويتطور مثل هذا التعرف على الأنماط نتيجة للتدريب المهني الرسمي والخبرة في الفصول. وقد ألمح المعلمون تكرارًا، وعلى نحو مباشرة أو غير مباشر - في أثناء تأملهم للطرق التي يتغير فيها تعلمهم بمرور الزمن، إلى تزايد مهاراتهم في التعرف على الأنماط.

أفكار المعلمين حول التجربة والمرونة والاستجابة

الصين

"أعتقد أن تدريسي سابقاَ كان متخشباَ، وقيد - إلى حد كبير - تفكير طلابي. لكنني غدوت الآن أكثر مرونة في تدريسي نسبياّ. إني أستطيع رصد تعلم طلابي في أي وقت. فإذا لم يتقنوا هذه النقطة في

(١) يقصد بالأنماط هنا أشكال من استجابات الطلاب تلفت انتباه المتعلم وتساعده في تغيير اتجاه الدرس لتعديل هذه الأنماط.

معرفتهم، فإني سرعان ما أربطها بنقاط معرفة أخرى على صلة بها، وأوجه طلابي إلى حل المشكلة. وأعتقد أن مرونتي في تدريسي قد تحسنت إلى حد كبير. إنني قادر على التدريس وفقاً لخصائص طلابي بناءً على استجاباتهم في الفصل".

"أشار طلابي، هذا الصباح، أنهم لم يتمكنوا بعد تماماً من المحتوى. وهناك دوماً بعض القضايا أو المشكلات التي يصعب التوقع بها، والتي تظهر خلال عملية التعليم. إن بعض هذه المشكلات تكون، أحياناً، فرصاً لنمو التعلّم.

الولايات المتحدة الأمريكية

"نظراً لأني أدرس نفس الصف/ المرحلة لفترة طويلة من الزمن، فإني أفهم ما الذي يفترض فيّ أن أدرّسه، ولا أخشى أن ينحرف بيّ طلابيّ عن الموضوع، والمضي في اتجاه مختلف. وإذا استقر في ذهني أني أريد أن أكون مدرّسهم، وأن عليهم أن يكيفوا أنفسهم لما أريد لهم أن يتعلموه، فإنهم، عند ذاك، لن يتعلموا وسع طاقتهم.

"أستطيع أن أرى أننا لم نتمرن اليوم على الدرس. حسناً، سوف أؤخر نشاط الغد، لنعود للقيام بالتمرين. وعندما أشعر، بعد ذلك، أنهم غدوا مستعدين – وغالباً ما سيخبروني بذلك لأننا شركاء – فسوف يقومون عند ذاك، وعند ذاك فقط، بالنشاط لوحدهم".

دروس من الشرق

لقد كشف المعلمون الصينيون – كما أشرنا سابقاً– عن بنية أكثر تحديدًا في تدريسهم من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، ومع ذلك فقد أبدوا تركيزاً واضحاً على المرونة – ضمن تلك البنية– استجابة لحاجات الطلاب التي كشف عنها التقويم. وقد استخدموا الواجبات المنزلية أكثر كاستراتيجية تقويم وإعادة تدريس، معتمدين على استجابات الطلاب في الواجب المنزلي لدعم التغيرات في توجههم التدريسي، أو في بؤرة دروسهم. وقد بدا أنهم يسبغون قيمة على الواجب المنزلي كأداة للتعلّم والتقويم بأكثر مما يفعله معلمو الولايات المتحدة الأمريكية.

لقد أشاروا أيضاً- على نحو خاص- إلى كيفية استخدامهم للأسئلة في الدروس للبناء انطلاقاً من مستويات التفكير والفهم الدنيا إلى المستويات العليا، كما أنهم انتبهوا بعناية إلى كيفية استجابة الطلاب لهذه الأسئلة، كي يقرروا ما إذا كان في وسعهم أن يواصلوا تقدمهم كما هو مخطط، أو أن عليهم القيام بتعديلات. إن مهارة الاستماع لما يقوله الطلاب، وبناء استجابات تكيفية مناسبة دقيقة بدقيقة هو برهان نموذجي على الخبرة في التعلّم[1] -كما وصف عدد من المعلمين -أيضاً- عملية الطلب إلى الطلاب تقديم تفسيرات، ودعم بعضهم بعضاً كطريقة لتعزيز التعلّم والاستجابة حيث تكون هناك حاجة لذلك. ولقد قامت كل هذه التكييفات- ثانية - على طرق تفكير المعلم بالمحتوى وكيفية دعم الطلاب في تطور فهمهم لهذا المحتوى.

"وأنا أعرف أنه لن يكون مجدياً- في هذه الحالات - أن أواصل التحدث والشرح. ولكني على يقين أنه لا بد من أن هناك طالباً في الفصل يفهم، وسوف أطلب من الطلاب أن يقدموا ويعرضوا ويشرحوا أمام أقرانهم".

"أعتقد أن التدريس عملية تتطلب جهوداً مستمرة وجديدة. وليست هناك قاعدة أو استراتيجية سحرية؛ إنها - بدلاً عن ذلك - عملية تتغير باستمرار".

دروس من الغرب

مال المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية- كما ذكرنا في القسم السابق- إلى التركيز على محورية الطالب في فصولهم، وكان هذا واضحاً- أيضاً- في الطرق التي أظهروا فيها المرونة. وقد استخدم المعلمون تقويم الطلاب، بما في ذلك الاستخدام المتكرر للتقويم الواقعي، جنباً إلى جنب مع تعرفهم على اهتمامات الطلاب، والأفكار الجديدة التي يأتون بها للاسترشاد بها في التعديلات التي يدخلونها على خططهم الدرسية. وقد علق عدد من المعلمين الطرق التي يمكن أن يعيدوا فيها توجيه درس ما، أو يغيروا المسارات التدريسية استجابة لرد فعل معين من الطلاب:

"نادراً ما يأتي ما يحدث في الواقع مطابقاً لما تصورته. لكني مرن للغاية في هذا الصدد، فتراني أقول: "لا بأس، دعونا نذهب في هذا الاتجاه".

(1) Feiman – Nemser, 2001.

"حسناً، أحياناً أعتقد أنني أعرف تماماً ما الذي أقوم به، ثم ما نلبث- في منتصف الدرس- أن ننعطف".

لقد كانت هذه التغييرات - على أية حال - تقوم على معرفة المعلمين العميقة بما كانوا يدرسونه، وكيف يمكن أن يجروا التعديلات، مع المحافظة في الوقت ذاته على الأهداف المفتاحية ذاتها:

"عندما أدرس المسرحية فعلاً، ليس علي أن أعلن أني سأطرح هذا السؤال أو ذاك، فلربما كان لديّ (٤٠٠) سؤال يمكن أن أطرحها اعتماداً على مسار المحادثة. ثم يغدو في وسعي - بعد ذلك - أن أحدد أنواع الأسئلة التي تكون أكثر مناسبة لهذه المجموعة ولذلك الفصل".

يضاف إلى ذلك، أن المعلمين وصفوا "شعورهم" بالفصل والدرس الذي يجعلهم يغيرون خططهم إذا لم يبد الجو ملائماً للخطة الأصلية العامة:

"كما أني أنتبه إلى النقاط التي يشعر فيها الطلاب بالإشباع، ولا أنتبه إلى ذلك على نحو خاص في فصلي فقط، وإنما في فصول أخرى، وإذ يشعر كل فرد أنه تضايق إلى أقصى، وأشعر بهذا يتسرب إلى سلوكهم، فإني أصمم - عند ذلك- مهمة بالغة السهولة نقوم بها في الفصل، وسيؤديها الجميع على نحو حسن، وفجأة ترى كل طالب غدا ذكياً مرة أخرى، ويشعر الجميع بالسعادة ثانية. وهكذا، فإن معظم هذا الأمر هو فَهْم من هم الأطفال، والانتباه إلى ذلك، وتعديل ما تقوم به دوماً".

"بإمكانك التقاط ما يحس به فصلك. وأتذكر- على وجه خاص للغاية- أحد دروس الرياضيات حيث قلت للطلاب: "كم أجد من الصعب أن أشرح هذا لكم. فما من أحد منكم - فيما يبدو- يفهم ما أقوله، لذلك فإني سأتوقف من عند هذا الحد، وسنقوم بشيء مختلف تماماً، وسأفكر في هذا الدرس، وأعود لكم غداً بشيء مختلف. لذلك فإن كل ما تحتاجه هو أن تكون قادراً على قراءة أطفالك.. وفي وسعك أن تقرأهم بصورة أفضل إذا عرفت مَنْ هم كأطفال، وليسوا مجرد متعلمين".

أداة درسية : التعرف على الأنماط وصنع القرار التدريسي

أظهر المعلمون في دراستنا تنوعاً كبيراً في درجة إحكام بناء دروسهم. وكانت دروس عدد من المعلمين الصينيين ذات بنية صارمة للغاية، بينما أظهر معلمو الولايات المتحدة الأمريكية بنية أقل صرامة- إلى حد ما- بصورة عامة. ومهما يكن من أمر، فقد قال بعض المعلمين إنهم يمكن أن يكونوا مرنين في ممارستهم كي يفسحوا مجالاً للتغيير في خططهم الدرسية بناءً على استجابات طلابهم. كما ذكروا - تكراراً-

الدرجة التي أفادتهم فيها خبرتهم الصفية في صنع هذه القرارات، ومنحتهم الثقة في متابعة مسارات بديلة في الدروس. وقد عكست هذه التعليقات مفهوم التعرف على النمط، وهذا التعرف مرتبط بتطور الخبرة في مجالات متنوعة مثل الشطرنج والطب التشخيصي.

دعونا ننظر في وجوه أهمية التعرف على النمط في الممارسة الصفية. فكروا - عندما تراجعون دروساً مسجلة (سمعيّاً أو بصريّاً)، أو تزورون فصل زميل لكم - بالأسئلة التالية التي تتصل بما يطرأ على الفصل من مد وجزر.

- ما إيقاعات السلوك الصفي؟
- ما أشكال التدريس ومساراته العامة، والتعلم البازغ؟
- ما البينات التي تدل على انحرافات طفيفة أو كبيرة عن الخطة الدرسية الأصلية، كما تبدو لك من خلال الملاحظة؟

ثم تأمل بنفسك - أو مع زميل - في الأسئلة التالية :

- ما الذي أملى قرار تغيير المسار؟
- كيف تصف "شعورك" أو "إحساسك" بالفصل؟
- ما الأنماط الكامنة التي حركت هذه المشاعر؟

الدرس الرابع: انتبه إلى تنوعات حاجات المتعلمين من خلال الممايزة

يواجه كل معلم تحدي الاستجابة للحاجات المتنوعة لكافة الطلاب في أي فصل دراسي. وقد أفصح المعلمون في هذا المشروع عن تأملات كثيرة في جهودهم للاستجابة لطيف من حاجات المتعلمين في فصولهم. ومرد هذا - جزئيّاً- هو أسئلة المقابلة المحددة التي ركزت على الاستجابة لحاجات المعلمين المتنوعة، إلا أن الموضوع انبثق-أيضاً- خلال تعليقات المعلمين على كثير من أسئلة المقابلة. وقد ناقش المعلمون في تعليقاتهم الخلفيات والقرارات المتنوعة للتعلّم التي يمكن أن يصادفوها ضمن مجموعات الطلاب، وكذلك طيف الاهتمامات وتفضيلات التعلّم التي يأتي بها الطلاب إلى الفصل. وقد شرح المعلمون بعض التحديات التي يمكن أن يثيرها مثل هذا الطيف في الحاجات والتفضيلات جنباً إلى جنب مع بعض مقارباتهم للاستجابة لهذه الحاجات، واتجاهاتهم نحوها. وكانت النقاط التالية من بين النقاط المفتاحية التي ظهرت في تعليقات المعلمين وسلوكاتهم الصفية المتصلة بالتمايز:

- كان هناك تأكيد على شقّ عدة مسارات للتعلّم من خلال طيف من استراتيجيات الممايزة البسيطة والمعقدة. لقد تحدث المعلمون حول بعض المقاربات البسيطة وغير الرسمية التي

استخدموها لدعم المايزة، كما ذكروا بعض الاستراتيجيات الأكثر تعقيدًا التي تتضمن تخطيطاً أكثر. وقد تضمنت هذه المسارات مقاربات استجابت لتنوعات استعدادات الطلاب، وكذلك لاهتماماتهم وتفضيلاتهم في التعلّم.

- استخدم المعلمون صيغ تشكيل مجموعات متنوعة. وتحدثوا بإسهاب عن مقارباتهم لتشكيل المجموعات، بما في ذلك مقاصدهم من تجميع الطلاب وفقاً لقدراتهم أو اهتماماتهم المتشابهة في بعض المواقف، وتشكيل مجموعات أكثر تغايراً في حالات أخرى.

- كان هناك تركيز على مجالات معينة في الفصل الدراسي فقد علق عدد من المعلمين على الحاجات الخاصة لمجموعات بعينها من المتعلمين، وشرحوا شواغلهم حول استراتيجيات العمل مع هذه المجموعات. وقد تباين المعلمون – إلى حد كبير– في المجموعات التي تحدثوا عنها، مع تعبير بعضهم عن شواغلهم المتصلة بالطلاب الذين كانوا متقدمين في تعلّمهم، بينما تحدث آخرون عن طلاب يجدون صعوبة في الوصول إلى ما هو متوقع منهم بالنسبة لمستوى صفوفهم، ومن كانت لديهم حاجات خاصة محددة، بينما ركز آخرون في حديثهم على الطلاب ممن يقعون "في الوسط".

- أرسى معظم المعلمين أسساً للمايزة في التقويم. فقد أكدوا استخدام استراتيجيات رسمية وغير رسمية لتحديد حاجات الطلاب لدعم وتحد إضافي.

أفكار المعلمين حول التمايز

الصين

"في فصل كبير كهذا، فإن الفروق الفردية بين الطلاب هي واقع لا مناص منه، لذلك فإن التدريس ينبغي أن يُفرد. ويدخل الطلاب إلى الفصل، متفاوتين في تعلمهم المسبق، لذلك فإني أحتاج إلى زيادة حماسة كل طالب للتعلم، والمحافظة على استمرارها، وجعل التعلم مثيراً ومسلياً، وتنمية اتجاهات الطلاب نحو تعلم الإنجليزية".

"أستخدم استراتيجيات متنوعة للمايزة. فأنا – على سبيل المثال – أستثمر ما بعد اليوم المدرسي– لتوفير تعليم للطلاب فرادى، أو مجموعات. كما أني أكلف الطلاب يومياً بواجبات منزلية ذات

مستويات متدرجة بناءً على حاجاتهم وقدراتهم على التعلّم. ولما كنت لا تستطيع الانتباه لكافة الطلاب ضمن الوقت التدريسي المحدود، فإن عليك أن تبتكر وسائط أخرى مكملة".

الولايات المتحدة الأمريكية

"لطالما فكرت في هذا الأمر، وأعتقد، بأمانة، أن لكل طالب حاجاته الخاصة. فلكل واحد منهم شيء ما خاص به، حاجة خاصة. وأعتقد أنهم جميعاً مهمون".

"وأنا أفكر في ما إذا كنت أجعل الأمر شديدًا أو صعباً عليهم. وأن أخبر كل طلاب المدرسة أن مهمتي هي جعل أدمغتهم تؤلمهم، لأن دماغك إذا لم يعان، فلن ينمو. لذلك، فإذا كان الأمر سهلاً، فهذا يعني أني لا أقوم بواجبي".

....

دروس من الشرق

دار التمايز - بالنسبة لمعلمي الصين - حول توجيه أسئلة ونشاطات أكثر تقدماً، لمتعلمين أكثر تقدماً. وقد كان - أيضاً- حول توفير دعم أكثر مباشرة وفردية للطلاب الذين تواجههم صعوبات. وقد تحدث المعلمون غالباً عن استخدامهم لمهارات متدرجة وأسئلة متدرجة لتكليف الطلاب بمهمات ذات مستويات مختلفة من المتطلبات. وثمة استراتيجية أخرى تحدث المعلمون - تكرارًا- عن استخدامها، هي منحى تدريس القرين/ دعم القرين، حيث يتم ربط الطلاب - ممن اتقنوا محتوى معيناً - بأقران لهم يعانون من صعوبات في هذا المحتوى. كما استخدم المعلمون - أيضاً- مقاربات تدريس فردية - أو جمعية - أخرى خارج وقت الفصل لدعم الطلاب ممن يعانون من صعوبات في تعلّم مفهوم أو درس معين.

"يوضح المنهاج أهداف التعلّم الأساسية، ومستويات التعلّم الأخرى الأكثر تقدماً. وأنا أقوم بتدريس متدرج، فلا أطلب إلا من المتعلمين المتقدمين مقاربة مشكلات التعلّم المتقدمة. أما الطلاب ذوو المستوى الأدنى من قدرات التعلّم، فأنا ألمس عادة أن في وسعهم حل بعض المشكلات المتقدمة - أيضاً- بعد أن أدرسهم".

"أطلب إلى طلاب ذوي قدرات تعلم مختلفة الإجابة عن مستويات مختلفة من الأسئلة، بحيث يستطيع كل طالب أن يتذوق طعم النجاح في الفصل".

إذا أشارت التغذية الراجعة إلى أن طالباً معيناً يواجه مشكلات في فَهم المحتوى في ذلك اليوم، فإني أطلب من الطلاب البقاء في الفصل لفترة أطول، وأعالج مشكلات تعلّمه. وربما قد يكون هناك - في أيام لاحقة- طالب آخر يواجه مشكلات في تعلّمه. لذلك فإن تدريس الأفراد أو المجموعات مرن".

إن أحد الاختلافات التنظيمية بين مدارس الولايات المتحدة الأمريكية والصين، هو حجم الفصول، ويبدو أن لهذا علاقة قوية بالطريقة التي يفكر المعلمون بها في التمايز. فقد ارتبط حجم الفصل الكبير في الصين، جنباً إلى جنب مع كثافة محتوى المنهاج الشديدة، باستخدام المعلمين - على نطاق واسع- لتدريس الفصل ككل، والمحاضرات والاستراتيجيات التي يطلب فيها من الطلاب مساعدة بعضهم بعضاً.

"آمل أن يكون بوسعي أن أعلم فصلاً فيه (٣٠) طالباً، فسيكون هذا مثالياً بالنسبة لي. وفي الوقت الحالي، فإن فصلي يضم (٥٠) طالباً، وقد اعتدت على فصول تضم أكثر من (٦٠) طالباً. إن قدراتهم على التعلّم متفاوتة.. وأنا أعتقد حقاً أن هناك قيوداً معينة تعوق تحسين تعلّمهم، ولكن هذا أمر ليس في يدنا".

"ومهما يكن من أمر، فإن هناك ميزة لحجم الفصل الكبير، إذ يكون من الأسهل الاستفادة من تأثير القرين / المجموعة بين الطلاب أنفسهم. فعندما يكون الطلاب في مجموعة أكبر، فالأرجح أن يتكون لديهم إحساس بالانتماء، فيشعر كل طالب أنه عضو في هذه المجموعة".

إن هذه النشاطات التدريسية التي تخاطب الفصل ككل لن تسهل التمايز كما تفعل هذا توجهات تستخدم عمل المجموعات الصغيرة، على سبيل المثال. وعلى الرغم من هذا، فقد نسج المعلمون بعض الأسئلة المتدرجة المستوى في ثنايا تدريسهم للفصل ككل، كما أنهم أكدوا كيفية استخدامهم لاتجاهات في التقويم لملاحظة تقدم الطلاب، وتشجيع التدريس الفردي -أو تدريس المجموعات الصغيرة- للطلاب الذين يعانون من صعوبات.

دروس من الغرب

يركز المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية بقوة على الاستجابة للفروق بين الطلاب، وتسهيل حصول كافة الطلاب على الخبرات التعليمية التي تستجيب لحاجاتهم الفردية. وقد عكست تعليقاتهم

وممارساتهم بوضوح الاتجاهات الأمريكية التي تركز على الدمج والاستجابات المتمايزة بصورة مناسبة للتنوع الأكاديمي والثقافي في الفصول[1]. وقد استخدم المعلمون في جهودهم لتحقيق أهداف الممارسة المتمايزة والمستجيبة - على نطاق واسع - ممارسات متنوعة في تشكيل المجموعات تتيح للطلاب العمل في مهمات مختلفة، وبسرعات مختلفة، كما أنهم استخدموا مواد متنوعة تتحدى طلابهم وتجعلهم ينخرطون في نشاطات تعلّمهم.

لقد ركز كثير من المناقشات حول التمايز على الطلاب الذين يأتون إلى الفصل بمستويات مختلفة من القدرة، والخلفية المعرفية، وغير ذلك من جوانب الاستعداد للتعلّم. وقد تحدث المعلمون، فرادى، حول بعض التحديات المعينة التي واجهوها، والجهود التي بذلوها لدعم مجموعات معينة من الطلاب. كما تحدث بعضهم بإسهاب أكبر عن الطلاب من ذوي الحاجات الخاصة المحددة في فصولهم، وكيف عملوا على الاستجابة لهؤلاء المتعلمين، بينما أكد آخرون صعوبة ضمان وجود تحدّ وانخراط مستمرين لمتعلمين أكثر تقدماً ممن حققوا فَهماً أسرع من أقرانهم.

"لقد وجدت في فصلي أنه من الأسهل أن أعمل مع الطلاب - الذين يواجهون تحد أكبر - من أن أعمل مع أولئك الذين يفهمون بسرعة كبيرة. إذ من الصعب أن تبقي هؤلاء الطلاب منخرطين؛ فهم يصلون إلى الإجابة بسرعة كبيرة، لذلك فعندما آتي إلى الفصل بأربع أو خمس مهمات، فإنهم ينجزونها في (٢٠) دقيقة، بينما قد يستغرق الباقون ثلاث حصص للقيام بها".

"غالباً ما لا يشغلني الأطفال الذين يتربعون على القمة، ولا أولئك ممن يقبعون في المستوى الأدنى، لأن هناك أناساً آخرين يهتمون بهم. لكن منْ يشغلني هم أولئك الأطفال الذين في الوسط ممنْ يتمتعون بإمكانية هائلة، ولكنك إما أن ترى لديهم مفهوماً متدنياً عن ذواتهم، أو أنهم لا يشعرون بالراحة وسط مجموعة كبيرة، وكل ما يحتاجونه هو أن يشعروا بهذه الراحة حتى يتفتحوا ويزهروا. لذلك فإني أجد طرقاً لجعلهم يتحدثون علناً، أو لجعلهم يجدون متعة في القيام بأمر ما مع مجموعة صغيرة، بحيث يكتسبون ثقة أكبر بدلاً من أن يقبعوا في الخلف. إن الانشغال بهذه المجموعة التي في الوسط، لا يقل أهمية في رأي عن أولئك الذين على الطرفين [المتفوقون والمتأخرون]".

لقد تحدث المعلمون أيضاً- بالإضافة إلى هذه التأكيدات على الاختلافات في الاستعداد - حول أهمية الاستجابة للفروق الفردية بين الطلاب في اهتماماتهم وتفضيلات تعلمهم للارتقاء بالتعلّم. وقد

(1) Tomlinson, et al,. 2003.

لحظ هؤلاء المعلمون قيمة دمج اهتمامات الطلاب في التدريس، وإدراك متى يكون تكييف التدريس وفقاً لطرق الطلاب المفضلة دافعاً على النمو، ومتى يحتاجون إلى توجيه الطلاب نحو المخاطرة خارج المناطق التي يشعرون بالراحة فيها.

"والأمر الآخر الذي أحاول أن أتذكره هو أن أجعل الطلاب ينخرطون جميعاً حتى عندما يرغبون في التواري. إنهم يعتقدون أنهم يريدون أن يبقوا في الخفاء، لذلك فإن لدي مناورة بسيطة معهم يكون فيها هناك أطفال للاثنين والثلاثاء والأربعاء والخميس والجمعة. فإذا كان اليوم هو الثلاثاء، فإن أطفال الثلاثاء هم من سيوجه إليهم سؤال. وقد تعتقد أنهم سيكتشفون هذا الترتيب الزمني ولكنهم لم يفعلوا ذلك أبدًا".

وتماماً كما تحدث المعلمون الصينيون عن التقويم لاكتشاف الطلاب الذين قد يحتاجون لتدريس خاص في محتوى معين، وفي أي وقت، فإن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية ناقشوا –أيضاً– حالات من توفير دعم فردي خاص للاستجابة لحاجات الطلاب، كما في المثال التالي:

"كان عندي طالب لا يكتب شيئاً على الإطلاق. وبعد ثلاثة أو أربعة أسابيع، حشرته في قاعة وقلت له: انظر، هناك ثلاثة أسباب – لا غير- تجعل الطلاب لا يكتبون بالإنجليزية. وهذه هي الأسباب الثلاثة، فأيها هو سببك؟ فأجاب: هذا: فأنا لا أعرف كيف أبدأ. وجعلت هذا الطالب يبقى في المدرسة بعد انتهاء دوام يوم الجمعة، كي نجلس معاً، وأريه كيف يبدأ. وجلس هذا الطفل بجانبي لمدة ساعتين. وجلست أمام الحاسوب وطرحت أسئلة. وطبعت استجاباته في صورة مخطط، فأنهينا بهذا نصف المقالة. وأعطيتها له، وسألته: هل تفهم الطريقة الآن؟ وأجاب بالإيجاب، ولم يترك من يومها مقالة لم يكتبها".

إرشادات عملية: إدراك الصلة بين الممايزة والتقويم

لقد شرح "توملنسون وإيمبو" و "وورمل"[1] هذه الإرشادات بتفصيل أكبر:

- انتبه إلى العلاقة التكاملية والحاسمة بين المايزة والتقويم. فالمايزة ينبغي أن تسترشد بالتقويم، لأن التدريس الذي يستجيب لحاجات الطلاب والفروق بينهم ينبغي أن يستضيء بالطرائق التي استخدمناها لمعرفة هذه الفروق وتلك الحاجات.
- طور واستخدم – على نحو متسق – استراتيجيات قبل تقويمية، فمثل هذه الاستراتيجيات توفر بينات تتصل بـ: (١) ما يعرفه الطلاب بالفعل حول التدريس المقبل؛ (٢) درجة استعداد الطلاب للبدء بالتدريس المقبل؛ (٣) ما الذي يمكن الاستغناء عنه في التدريس المقبل، أو ينبغي دعمه، ولأي طلاب.
- استخدم تقويماً مستمراَ – رسمياّ وغير رسمي – لدعم التعديلات في الخطة الدرسية استجابة لتقدم الطلاب وسرعة التعلّم.
- استخدم أشكالاً متعددة من التقويم تتيح للطلاب إظهار تعلمهم بطرق لا تكون ملائمة فقط للمحتوى، ولكن – وحيثما كان هذا ممكنـاَ– لتفضيلات التعلّم الفردية لدى الطلاب.
- وضح للطلاب والوالدين الفروق بين التقويم وإعطاء الدرجات.

أداة درسية: تحليل مهمات متمايزة

تستدمج بعض الدروس والمهمات تمايزاً ذو "وتيرة منخفضة"، يتضمن إجراء تعديلات صغيرة تأخذ بالحسبان الفروق بين الطلاب والاستجابة لها. وقد تستدمج دروس أخرى تمايزًا ذو "وتيرة عالية"، وهو يعني عادةً اختيار أو تطوير صور متنوعة من المهمات والمثيرات أو مواد داعمة للطلاب تلبية

(1) Tomlinson and Imbeau, 2010; wormeli, 2006.

لحاجات الطلاب. إن المهمات المتدرجة، التي أشار المعلمون الصينيون إليها، تكراراً، هي شكل من التمايز "عالي الوتيرة" يتضمن صوراً متعددة من مهمة أو نشاط ما. وتمثل هذه الصور درجات مختلفة من التعقيد والتحدي، وتُقدَّم لطلاب مختلفين بناءً على تقويم مستويات استعدادهم. وتركز المهمات المتدرجة على نواتج تعلّم متشابهة ولكن عبر مسارات مختلفة، توفر دعماً وإسقالاً إضافيين لبعض الطلاب، بينما تقدم تكراراً أقل وتحدياً أكبر لطلاب آخرين. وهناك فائدة إضافية للمهمات المتدرجة هي أن هذه المهمات – إذا حسن تصميمها- أمكنها أن تجعل الطلاب ينخرطون لفترات متشابهة من الوقت بغض النظر عن مستوى استعدادهم. ومرد هذا هو أن المهمات قد تم تصميمها كي تستجيب لمجموعات من الطلاب تمثل مستويات مختلفة. وتقدم بعض مواد المنهاج مهمة متدرجة أصلاً، أو يسهل تدرجها. كما أن المعلمين قد يبنون مهمات متدرجة من خلال بناء نشاط استهلالي، ثم يكيفونها لتنوعات عديدة.

قد تكون بعض الاختلافات المفتاحية بين المهمات المتدرجة هي اختلافات بين البسيط والمعقد، والمشخص والمجرد، والأساسي والمتغير. وقد تدور الاختلافات – بدلاً عن ذلك- حول عناصر مثل مستوى البنية المقدم أو مستوى الاستقلال المتاح. وقد حدد "توملنسون"[1] عدة اعتبارات تجول ببال المعلمين ومطوري المناهج حول أنماط التعديلات الضرورية عندما يبنون المهمات المتدرجة أو يختارونها. وأبرز هذه الاعتبارات هي الحرص على ألّا تستخف المهمة بقدرة الطالب، وأن تكون ذات معنى، وألّا تقتصر على الكمية (أي أن المهمات المتدرجة ينبغي أن تتجنب مجرد "إشغال الطالب" الذي ينهي عمله بسرعة).

لعلك تنظر- وأنت تراجع أو تبني مهمات متدرجة كي تستخدمها مع طلاب ذوي مستويات استعداد مختلفة- في بعض الأسئلة لتقويم نشاطاتك. ومن هذه الأسئلة:

- ما الذي يجعل نشاطات المستويات المختلفة تشبه بعضها؟ وما السمات المشتركة بينها؟
- كيف تختلف النشاطات؟ وما الذي يجعل إحدى صور النشاط أكثر ملاءمة لمتعلّم متقدم، أو لمتعلم يعاني من صعوبة؟
- إلى أي حد تحقق كل النشاطات نفس الأهداف؛ أو أهدافاً مرتبطة بها؟ وكيف ترتبط عمليات التقويم بتلك النشاطات والأهداف؟

الدرس الخامس : انتبه لتدريسك، وللمحتوى، وبيئة التعلم

عكس عمل المعلمين في مشروعنا تركيزاً قوياً على بيئة تعلم آمنة، مسلية، ومثيرة عقلياً، والتي تعمل كمظلة لهذا الكتاب كله. إن بيئة التعلّم هي انعكاس للمعلم بوصفه شخصاً، وللتخطيط المتضمن

(1) Tominson, 1999, 2001.

في الإعداد للتعليم. وأكثر من هذا، فإن في بناء بيئة تعلّم، ومقاربة المعلم لإدارة هذه البيئة يرتبطان على نحو لا ينفك. ومهما يكن في أمر، فمن المهم – أيضاً- اعتبار بيئة التعلّم موضوعاً مفتاحياً في مناقشتنا لإعطاء الدروس. وثمة نتائج مفتاحية-كشفت عنها ملاحظاتنا ومقابلاتنا حول بيئة التعلّم- تضمنت النقاط التالية:

- إن الوعي بحاجات الطلاب له أثر حاسم على التدريس. ذلك أن المعلمين لم يستخدموا التقويم فقط -كما ذكرنا سابقاً- لضمان استعداد الطلاب الأكاديمي للمهمات التي سينخرطون بها؛ وإنما اهتموا باستعداد الطلاب الانفعالي والسلوكي للدروس. وبعد ذلك، قام المعلمون بالتعديلات الضرورية لزيادة تركيز الطلاب على التعلّم، أو استجابة لحاجات أخرى أكثر إلحاحاً.

- الإحساس بالأمان أساس لكل تعلم. وقد أظهر المعلمون عن وعي أو غير وعي، صراحة أو ضمناً، القيمة التي يسبغونها على إحساس الطلاب بالأمان كمتطلب سابق للمتعلّم. وقد علّقوا – على نحو منتظم- على بناء بيئة يحسّ فيها الطلاب بالأمان وهم يخاطرون، ويتشاركون بالأفكار، ويرتكبون أخطاء في سبيل التعلّم والنمو. ويرتبط بإحساس الأمان هذا إحساس بأن المعلمين كانوا يعززون قيام جماعة تعلّم في فصولهم، وتشجيع الطلاب على دعم بعضهم بعضاً سعياً نحو التعلّم والنّمو.

- يمكن استخدام المكان الفيزيائي لتحقيق غايات تدريسية. ولقد تفكَّر المعلمون بشأن تنظيم مكانهم الفيزيائي لدعم غايات تدريسية، وكان لديهم درجات مرونة وسيطرة مختلفة على مكانهم المادي، ومع ذلك فقد قاموا بخيارات واعية حول كيفية استخدام هذا المكان لدعم التعلّم.

أفكار المعلمين حول بيئة تفضي إلى التعلّم

الصين

فصلي عادي وغير رسمي البتة. وليس على الطلاب الالتزام بالجلوس في مقاعدهم طوال الوقت. فبإمكانهم التجول، والقيام بما يريدون أن يفعلوا، ما دام يفضي إلى التعلّم".

"أتطلع - بوصفي معلم رياضيات- إلى أن يكون فصلي بيئة تعلم دينامية، وهذا يعني أن فصل الرياضيات ينبغي أن يكون ساحة تدريب لتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات، حيث يستطيع الطلاب أن يطلقوا العنان لقدراتهم الفكرية إلى أقصى حد، وحيث يستطيعون القيام بمجازفات، وعقد صلات جريئة، وكذلك، حيث يستطيعون توسيع آفاق تفكيرهم".

الولايات المتحدة الأمريكية

"يشعر الأطفال بحرية كبيرة في طلب المساعدة لأننا نصنع بيئة آمنة للغاية. وكم أحب ما جرى اليوم من وجود ثلاثة آراء حول موضوع درس اليوم .. ولم تتراجع إحدى الطالبات لأنه لا ضير في أن تكون لوحدها في الفصل. لقد عملت بجد، ولن يهزأ أحد بزميل كان له رأي مختلف. لقد جعلتهم يصطفون قبالة بعضهم بعضاً على جانبي الغرفة، واتحت لهم أن يقنعوا بعضهم بعضاً، كما سمحت لهم أن يتبادلوا أماكنهم إذا رغبوا. إننا هنا كي نستكشف الأفكار؛ ولم يكن الطلاب ينشدون اليوم الإجابة الصحيحة من المعلم. تلك هي البيئة التي أريد، آمنة لاستكشاف الأفكار وتغييرها".

....

دروس من الشرق

عكست بيئة التعلـم في الفصول الصينية التي لاحظناها - كما ذكرنا - استخداماً أكبر لتدريس الفصل ككل، والمحاضرات والبنى، أكثر من فصول الولايات المتحدة الأمريكية. كما كان المعلمون كذلك، أقل مرونة من حيث مكانهم الفيزيائي في الفصول الصفية، ومرد هذا جزئياً حجم الفصل الكبير. وأكثر من هذا، فقد أظهر المعلمون في الصين تركيزاً على السيطرة والسلطة داخل بيئة التعلّم، مما يعكس بيئة هرمية صريحة. إلا أن المعلمين أظهروا - أيضاً- تركيزاً محدداً ودقيقاً على حاجات الطلاب ضمن بيئة التعلّم، وعلى توفير طرق لضمان أن تكون البيئة مفضية إلى التعلّم. كما ظهرت عدة تعليقات لافتة، خلال مقابلاتنا، كشفت عن تركيز على توصيل إحساس بالأمان والاحترام للطلاب:

"أحاول- في تدريسي- أن أتجنب الأمور التي قد تؤذي طلابي. لقد كان درسنا اليوم - على سبيل المثال- درساً في التعبير، ولم أكن لأطلب منهم- تحديدًا- أن يكتبوا عن أمهاتهم أو آبائهم لأني أعرف أن بعضهم أتوا من أسر فيها والد واحد (أب أو أم)، وكان هذا يمكن أن يؤذي مشاعرهم".

يضاف إلى ذلك، أن تعليقات المعلمين عكست تأكيدًا على بناء بيئة شعر فيها الطلاب بإحساس الجماعة، احتفوا من خلالها بجهود بعضهم بعضاً ودعموها للنجاح في النشاطات الدرسية.

"كانت قدرات بعض الطلاب في تعلم الإنجليزية أفضل من غيرهم.. لذلك كنت أدعو واحدًا من أولئك الطلاب من ذوي القدرة العالية للإجابة عن أسئلتي؛ وكانت إجابته صحيحة. وبعد ذلك، كنت أطلب من الفصل كله التصفيق، بحيث يرى الطلاب بعض أقرانهم يسبقونهم في التعلّم، وبذلك تزداد حماستهم للتعلّم".

"بين حين وآخر، أختار طالبًا كي يقف ويقرأ إجابته. وما أن يفعل ذلك، حتى يصفق بقية الطلاب، ويبدأون على الفور بحل المسألة الرياضية التالية".

لقد حافظ المعلمون بصورة متسقة- خلال تعليقاتهم- على تركيزهم على المحتوى والتعلّم، فبينوا بذلك درجة التكامل بين بيئة التعلّم العامة وتفاصيل التدريس:

"غالباً ما يشعر الطلاب بالتعب - على سبيل المثال- في حصص بعد الظهر، خصوصًا إذا لم يتمتعوا باستراحة طيبة خلال الغداء. وفي مثل هذه الحالات، يمكن للمعلم أن يسرد بعض النكات، على أن ترتبط بمحتوى التعلّم".

دروس من الغرب

تمتع مدرسو الولايات المتحدة الأمريكية عمومًا بمرونة أكبر في استخدام للمكان الفيزيائي للفصل. فقد مالوا أكثر إلى توزيع طلابهم فعليًا إلى مجموعات درسية، وأدخلوا تغييرات متكررة على تنظيم الفصل لدعم الاستراتيجية التدريسية آنذاك. وقد علق المعلمون على تحويل الفصل إلى مكان مُرحّب، مكان مصمم لتقديم مثيرات تعلم، وإتاحة الفرصة لمشاركة نشطة منهمكة:

"ينبغي أن يكون الفصل جذابًا. كما ينبغي أن تكون الأشياء الماثلة أمام الطلاب على صلة بما يتعلمونه، وأنا أستخدم هذه الأشياء كثيرًا كأدوات في التعليم. فهذه الكلمات المعلّقة على الجدار -مثلاً- هي مفردات تعلمها طلابي في الصف الثالث عندما قرأنا قصة "مقصورة الشبح"[1].

"إن بعض النشاطات التي اريد القيام بها تحدث ضوضاء بطبيعتها. إنها عمل مثمر، ولكنها تحدث ضجة".

(1) Phantom Tollbooth. By Norton Juster, 1961.

وكما نظراؤهم الصينيون، فإن معلمي الولايات المتحدة أكدوا -أيضاً- إنشاء بيئة آمنة، تيسر على الطلاب القيام بمجازفات عقلية.

"أريد لفصلي أن يكون مكاناً يشعر فيه الطلاب بالترحاب، لذلك فإن عليَّ أن أنشئ هذه البيئة المرحبة، حيث يشعرون بالراحة، ولا يخافون أن ينطقوا بأشياء سخيفة. إنهم يعرفون أني سوف أكافئهم على ما فعلوه، وأني لن أعاقبهم، فلا يخافون من المحاولة بعد ذلك".

أداة درسية: كيف يكون الدرس جذاباً

تقترح عدة أدوات درسية- في هذا الفصل من الكتاب- طرقاً للتأمل في ممارسات التدريس من خلال تحليل محتوى الدرس وإجراءاته. أما هذه الأداة، فهي تشجع على مراجعة الدروس بحثاً عن الدرجة التي تجذب فيها الطلاب وتشجعهم. وتماماً، كما يمكن أن نصنف أسئلتنا للطلاب على أساس المستوى المعرفي، أو على ما إذا كانت مفتوحة النهاية أو مغلقة فإن في وسعنا -أيضاً- تصنيف أسئلتنا وتعليماتنا للطلاب وفقاً لمدى جاذبية بيئة التعلّم.

لقد أكد "كوستا"[1] أهمية طرح أسئلة جذابة؛ وبعبارة أخرى، فإن شكل السؤال قد يوحي بإمكانية إجابات متعددة أو أن الكلمات التي نصوغ بها السؤال قد يكون من بينها كلمات تشير إلى إمكانية قبول استجابات تخمينية أو "مجازفة". وقد ميز "راغ وبراون"[2] بين أسئلة مشجعة وأخرى مُهدِّدة من حيث الإيقاع والصيغة. كما استكشف "والش وساتس"[3] طرقاً يتأكد المعلم من خلالها أن طلاباً أكثر أتيحت لهم فرصة للانخراط في التساؤل والمناقشة. وثمة اتجاهات مقترحة تتضمن حركة أكثر للمعلم بين الطلاب، وتغيير مقاعد الطلاب بين حين وآخر، واستخدام أسئلة موجهة لطالب بعينه، وأسئلة تطرح على عموم الفصل كي يجيب عنها منْ يرغب من الطلاب على حد سواء.

ونقترح عليك – كما فعلنا في مراجعة الدروس بناء على أنماط الأسئلة سابقاً في هذا الفصل- أن تسجل درساً ثم تعود فتراجع كل الأسئلة التي طرحت، والتعليمات وفقاً لبعض العناصر المشار إليها سابقاً. صنف- على سبيل المثال- كل سؤال أو واحد من التعليمات، أو متابعة إجابة طالب حتى ترى إن كانت مشجعة أو مهددة؛ وقيم كم تبدو الأسئلة جذابة، وقم بعد المرات التي شارك فيها طلاب بعينهم، وكم منهم لم يفعل على الإطلاق؛ أو قِسْ وقت الانتظار الذي أتيح لهم كي يجيبوا أو يواصلوا الإجابة.

(1) Costa (2001).
(2) Wragg and Brown, 2001.
(3) Walsh and sattes, 2005.

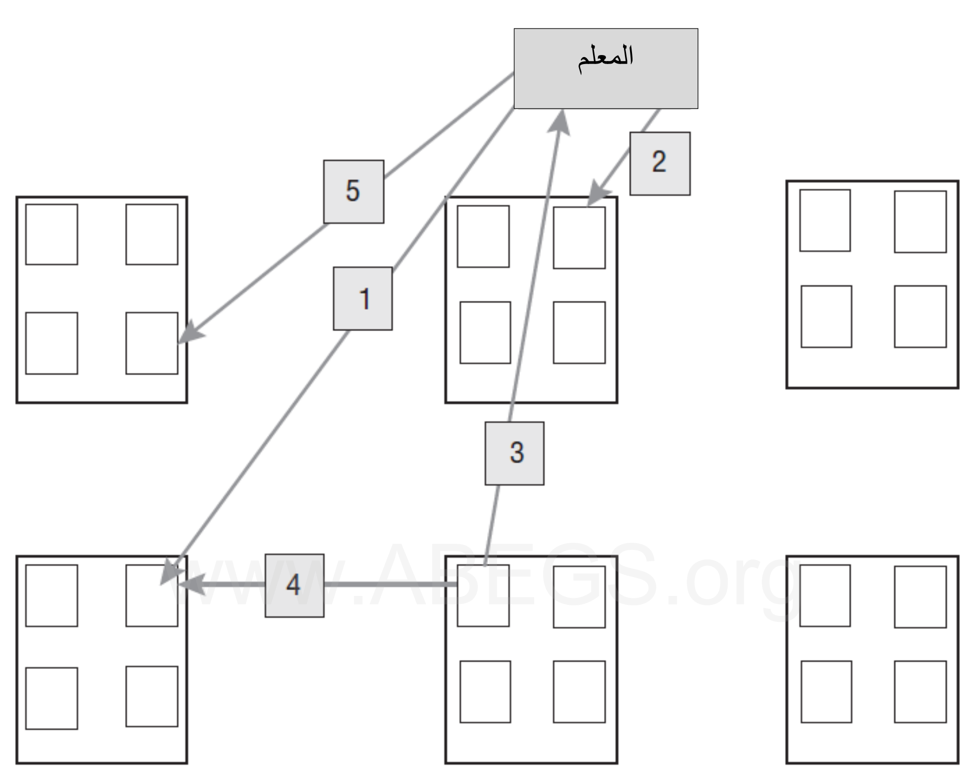
وهكذا، وفي ضوء النتائج، اختر بعدًا للتنمية في دروس مقبلة، وواصل تسجيل وتحليل أنماط الجاذبية في الفصل.

يقدم المخطط التدفقي في الشكل رقم(٤-٥) مثالاً عن كيفية إدراك تدفق الأسئلة خلال درس ما. ارسم خريطة بسيطة لترتيبات جلوس الطلاب، واطلب من زميل لك أن يرسم الأسهم التي تبين تدفق الأسئلة خلال فترة عشر دقائق. ويبين المثال الذي يبينه الشكل رقم (٤-٥) أن خمسة أسئلة طرحت: ثلاثة من قبل المعلم للطلاب، وواحد من طالب للمعلم، وواحد من طالب لطالب. وهناك نتيجة أخرى مهمة في هذا المثال، وهي أن جانباً من الطلاب لم ينخرط في الأسئلة والإجابات.

خلاصة

يؤدي المعلمون عدة أدوار في المدارس والفصول، إلا أن ثمة دور يقع في قلبها هو المسؤولية عن تيسير تعلّم الطلاب خلال التدريس الصفي. لقد أظهر المعلمون الذين قابلناهم ولاحظناهم-في الولايات المتحدة الأمريكية والصين- مهاراتهم التدريسية عبر طيف واسع من مراحل الصفوف ومجالات المحتوى، كما أنهم مثلوا طيفاً من الأنماط والتفضيلات التي قدموا المادة فيها، وجعلوا طلابهم ينخرطون في عملية التعلّم. ومع ذلك، فقد أظهر المعلمون- على اختلافهم- سهولة في تطبيق نشاطات متعددة خلال الدروس، والمحافظة على حرارة انخراط الطلاب، والتكيف وفقاً لحاجات الطلاب وظروف الفصل المتنوعة، والحرص على توفير بيئة تتمركز حول التعلّم. ولقد أبدى المعلمون ثقة في تدريسهم وعاداتهم في التأمل الناقد، من خلال معرفتهم بالطرق التي تفيد فيها خبرتهم في صنع قراراتهم، والطرق التي يمكن أن يسعوا فيها إلى تطوير مهارات تدريسية معينة، أكثر، ولقد كان توافر مستويات عالية من انخراط الطلاب، والتأكيد على التفاعل الدينامي بين قراراتهم التعليمية وبينات تعلم الطلاب- عند كل المعلمين- شواهد مؤكدة على خبرة وموهبة هذه المجموعة منهم.

الشكل رقم (٤-٥) : نموذج مخطط سؤالي تدفقي



الفصل الخامس

تنظيم الفصل، وإدارته، وانضباطه

"كانت هذه الخبرات خلال سنوات عملي الأولى كمعلم مفيدة كثيراً لي، فقد جعلتني أعي أن مفتاح التدريس الصفي الناجح هو الإدارة والتنظيم في الفصل.

"معلم صيني"

"بدأت - كمعلم حديث العهد- بمحاولة ضبط السلوك الصفي. كان هذا تحدياً بالنسبة لي. وقد تعلمت التعاون أكثر مع المعلمين الآخرين ممن كانوا أكثر خبرة مني. وقد رسمت الخط بين ما هو حسن وما هو مبالغة في فرض القواعد. "معلم من الولايات المتحدة".

"معلم أمريكي"

أعرف من عملي في إعداد المعلمين أن الإدارة الصفية غالباً ما تكون منطقة يحتاجون فيها إلى تدريب أكبر، والتي يعانون منها – أكثر من غيرها – عندما يبدأون التدريس. وعندما سئلوا عن الإدارة الصفية من خلال الأسئلة الثلاثة الشهيرة: **أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت**. فقد جاءت الإجابات متسقة: إنهم يعرفون أهمية الإدارة الصفية، ويريدون أن يعرفوا كيف يقومون بها، بما في ذلك الوصول إلى توازن صحيح (أي حاجات الفرد مقابل حاجات الجماعة، الإحكام والمرونة، اللطف والحزم). إن التدريس الصريح للإدارة الصفية هو إضافة جديدة نسبياً لمساقات كليات التربية. ولم يدرس المعلمون الذين أعدوا في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي مساقاً في الإدارة الصفية. لقد كان يعتقد أن الإدارة الصفية مهارة تتطور بالخبرة.

"لقد كان في مدرستي الثانوية برنامج لتدريب المعلمين (من خلال زيارات للفصول). وفي الجامعة كان لدينا تدريب عملي كل فصل دراسي. وعندما تخرجت، غدا لدي خبرة في الفصول من الأول إلى الثامن. وكان بوسعي أن أتوقع ما الذي سيفعله الطلاب لأني مررت به (وكان هذا من أكثر الأمور تأثيراً عليّ)" ، "(الولايات المتحدة).

"غالبـاً ما شعرت بالحيرة، خصوصـاً في المراحل المبكرة من عمـلي كمعلمـة. لقـد كـان أحـد أكـبر التحديات بالنسبة ليَ هو أن طلابي لم يكونوا يصغون إليّ. وأبدوا كـل ضروب التشـتت في سـلوكهم. بـل إن بعضهم دفعني للبكاء. ولطالما أخبرت والديّ أني ما عدت أرغب أن أكون معلمة بعد الآن. ولقد كانت تلك فترة صعبة ومؤلمة من الزمن. إلا أنني استطعت الصمود من خلال التأمل والتعلّم المسـتمرين. وقـد كـان هناك بجانبي معلمون شدوا من أزري. وقد عنى هذا الكثير لي". (الصين).

أما اليوم، فهناك طوفان – في الولايات المتحدة الأمريكية– في عدد الكتـب حـول الإدارة الصـفية. إلا أن المساقات الأكاديمية حول الموضوع بقيت محدودة نسبيـاً. أما في الصين فقـد بـدأت الكتابـات حـول هذا الموضوع تظهر في السنوات الأخيرة. وثمة حاجة للعمل الأكاديمي والتدريب العمـلي للمعلمـين الجـدد حتى يبدأوا في التمكن من مهارات كهذه. ولقد تبين أن المعلمين يصنعون يوميـاً ألف قرار[1]، لـذلك لا بـد من أن يكون لديهم تدريب كاف حتى يطوروا مخزونـاً من الاستجابات شبه التلقائيـة للمواقـف إذا أرادوا إدارة الفصول بنجاح. وما أن يحدث هذا، فإن الإدارة الصفية تبدو حدسية تقريبـاً.

لكن في الأمر مفارقة، إذ على الرغم من أنها مهارة حاسمة، إلا أنهـا تبقـى في الظـل في نشـاطات الفصل اليومية. ووفقـاً لما ذهب إليه معلم صيني فقد كان هناك:

"تغيير ملموس في طرائق تدريسي. كنت أسعى قبل ذلك لجعـل طرائـق التـدريس متمايـزة عـن بعضها بعضـاً. فلدي قائمة واضحة من طرائق التدريس: فهذه واحدة، وتلك هي الثانية، وها هـي الثالثـة. ولكني أخذت أدرك تدريجيـاً أن أفضل تدريس هو ذاك الذي تذوب فيه الحواجز وتمّحي الآثار".

لقد أكدت ملاحظاتنا في الفصول التي زرناها وجود تنظـيم وإدارة وانضـباط صـفي قـوي. ومـع ذلك، فقد وفرت لنا مقابلاتنا، عمومـاً، استبصاراً أكثر في قناعـات المعلمـين حـول الطـلاب والإدارة الصـفية. فعندما تنفذ الإدارة الصفية–كما في كثير مـن جوانـب التعلـّم المتميـز– عـلى نحـو فعـال، فإنهـا لا تكـون ظاهرة، وإنما تنساب بخفة في نسيج الدرس. وقد يلاحظ شخص غير ممارس أن الدرس مضى منسابـاً، مـن دون أن يكون لديه فهم واضح لماذا. وفي المقابل، فإن الـزملاء مـن المعلمـين ممـن لـديهم معرفـة صريحـة بأساسيات الإدارة، يستطيعون التعرف على البنية والتفاصيل التي يمكن أن يأتي بها المعلم إلى الفصل. يمكن اعتبار الإدارة الصفية أساس التـدريس النـاجح، وهـي تـدعم – وتتلقـى الـدعم مـن – كـل العوامـل التـي ناقشناها في الفصول السابقة في هذا الكتـاب. لـذلك فـإن بعـض المناقشـات في هـذا الفصـل سـوف تكـرر موضوعات تحدثنا عنها سابقـاً، ولكن في سياق مختلف بعض الشيء.

---

(1) Kauchak & Eggen, 2013.

ماذا علّمنا معلمونا، إذن، عن التنظيم والإدارة والانضباط الصفي؟ ثمة نتيجتان مثيرتان للاهتمام على نحو خاص، هما: عدد النشاطات التدريسية المنسوجة في درس واحد يمتد من (٤٠-٦٠) دقيقة (بمعدل ٩-١٠ نشاطات)، ومستوى انخراط الطلاب المرتفع. ولا بد من أن الصلة واضحة: يبقى الانخراط عالياً بتغيير النشاطات كثيراً. وعلى هذا النحو، لا تتاح للطلاب أي فرصة للانصراف عمّا هم مشغولون فيه، كما أنه من الأسهل على المعلمين الوصول إلى الطلاب وفق تفضيلات تعلّمهم المختلفة. ولكن كيف تجعل هذه العملية منسابة أو غير ملحوظة؟ لا بد من أن هناك إدارة صفية حاذقة تعمل من وراء ستار.

يمكن لتعريف بسيط لمصطلحي : **"ثقافة"** و **"مناخ"** أن يعمل كإطار لاستكشاف الإدارة الصفية. يعرف "ديل وكينيدي"[١] الثقافة بوصفها: "الطريقة التي تجري بها الأمور هنا". فإذا طبقنا هذا التعريف على الفصل الدراسي، فإن القواعد والتوقعات والإجراءات والرتائب في الفصل تشكل قدراً كبيراً من ثقافة الفصل. وإذا عرفنا المناخ بأنه "الطريقة التي نشعر فيها بكيفية القيام بالأمور هنا" فإن **كيفية** تطور القواعد والتوقعات والإجراءات والرتائب، وتقديمها وتعزيزها في الفصل المدرسي سوف يؤثر حتماً على الطريقة التي "يشعر" بها الفصل. إن المعلمين الذين دعونا إلى فصولهم كانوا خبراء في صنع بيئات مرحبة وآمنة خففت-إلى حد كبير- من احتمالات حدوث السلوك السيء، وزادت من فرص نجاح الطلاب.

- المناخ: المقاربة التقنية لكيفية التصرف في الفصل :
  - استخدام الموارد المتاحة على نحو فعال.
  - المحافظة على مستويات رفيعة من انخراط الطالب خلال الدروس.
- الثقافة: الإحساس الوجداني بالانتماء والأمان في الفصل:
  - الانخراط في انضباط إيجابي.
  - تطوير علاقات تقوم على الاحترام.

بقعة ضوء صفية

إن تنظيم البيئة المادية للفصل هو أحد مكونات الإدارة الصفية، وتتأثر قدرة المعلم على التأثير في ذلك التنظيم بالموارد، بما في ذلك، المكان. وغالباً ما ينحو المعلمون باللائمة على القيود التي تفرضها البيئة. فحجم الفصول الكبير في الصين يحّد من فرص ترتيب الفصل على نحو مبدع. لذلك سادت في الفصول الصينية طريقة تنظيم الفصول في صفوف مرتبة تواجه مقدمة قاعة الفصل. وأكثر من هذا، فإن التصميمات الداخلية للصفوف (الديكورات) ضئيلة، ولا تزيد في العادة على بعض الملصقات والبطاقات.

[١] Deal and Kennedy, 2000.

ضم فصل في مدرسة متوسطة في مقاطعة يونان الصينية، (٧٢) طالباً في الصف الأول المتوسط، وهو عدد مألوف في هذا الإقليم من البلاد. وقد رتبت المقاعد في خمسة صفوف ثنائية، وكان الفصل موزعاً بالتساوي تقريباً بين الأولاد والبنات. وقد قيل لنا أن الطلاب لم يتعرفوا بعد على بعضهم بعضاً جيدًا؛ إذ لم يمض عليهم في المدرسة سوى (١٢) يوماً، فنحن زرنا المدرسة في مطلع العام الدراسي. وقد أتى الطلاب من (١١) أو (١٢) مدرسة ابتدائية مختلفة، بما فيها مدرسة جبلية (ريفية) واحدة. وتضم المدرسة حوالي(٢١٠٠) طالب و(١١٠) معلمين. وكان كل ما يزين الفصول مجرد ملصقات كبيرة حمراء وصفراء معلقة على الجدار الأمامي، كتب عليها:"احترام الذات"، "الثقة"، "كن قوياً"، "كن مستقلاً"، و"تقدير الذات".

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد كان تنظيم البيئة المادية للفصول أكثر تنوعاً. فالغرف أكبر، والتجهيزات أكثر، بالإضافة إلى عناصر أخرى واضحة من الديكور. وكمثال على هذا، فقد زرنا فصلًا لطلاب في الصف الثالث الابتدائي، وكان عددهم (٢٣): (١٢) أولاد و(١١) بنات. بعض الطلاب كان يعيش في بيوت فارهة، وبعضهم في فنادق رخيصة. كان عدد الطلاب في مطلع العام الدرسي (٢٠) طالباً، بعضهم ترك، وحل محلهم طلاب آخرون. وكان أحد الطلاب قد سجل في المدرسة منذ أسبوع. وقد رتبت المقاعد في مجموعات رباعية لأن المعلم يستخدم غالباً التعلّم التعاوني. وكانت هناك ثلاث طاولات إضافية جانبية لعمل المجموعات الصغيرة، بما في ذلك العمل مع معلمة لذوي الاحتياجات الخاصة، ومساعدتها. وقد عُلّق التلفاز عالياً في إحدى زوايا الغرفة، كما كان هناك سخان ميكرويف على حاجز خلفي للطلاب الذين لم تتح فرصة تناول فطورهم كي يعدوا وجبة سريعة من حبوب الشوفان.وكانت أعمال الطلاب وملصقاتهم وهم منخرطون بنشاطات "كاغان" للمجموعات التعاونية[١] معروضة على الجدران، كما كتب على السبورة البيضاء الموضوعة في واجهة الغرفة جدول أعمال اليوم،ومهمات المجموعات المختلفةفي القراءة والرياضيات.

الدرس الأول: استخدم الموارد المتاحة على نحو فعال

حدد المعلمون في البلدين فوائد وتحديات الموارد المختلفة المتاحة لدعم تعليمهم. وكانوا على قناعة، بأنه يقع على عاتقهم أن يكونوا وسع طاقتهم فاعلين وأكفياء في استخدام هذه الموارد تلبية لحاجات طلابهم والضغوط الخارجية التي صاغت محتوى المنهاج الذي ينبغي تغطيته. إن الموارد البشرية والزمنية والمادية تؤدي دوراً في القرارات التدريسية التي يصنعها كل معلم.

(١) Kagan Cooperative learning: سلسلة أفلام ومنشورات عن التعلّم التّعاوني.

أفكار المعلمين حول استخدام الموارد

الصين

"عندما أدرس الرياضيات، فأنا استخدم النوافذ والسقف والسطح كي أعلم الأشكال الهندسية".

"عندما أعدّ تدريسي، فأني أجهز الموارد التي سوف أستخدمها. وعندما أعد درسي، فإني أجهز كيفية شرحي، وما الذي سأقوله لشرح الدرس. كما أني أحضر الإجراءات للفصل".

"على المعلمين في الصين أن يحرصوا على تمكن الطلاب من أهداف تعلم معينة خلال (٤٠) دقيقة، وهي مدة الحصة. وهذا هو السبب الذي يجعل الفصل منتجاً للغاية في هذه الفترة الزمنية المتاحة لنا، حتى يكون بالإمكان تحقيق هذا الهدف. لذلك فإن هدف التعلّم في الدرس مركز للغاية. وهو متسق جدًا".

"صحيح أن فصولنا في الصين كبيرة. وهناك في الحقيقة حاجة لتشجيع وحشد الطلاب في الفصل. لذلك، فأنا أحاول في فصلي أن أشجع وأحشد وأمتدح طلابي، وأستخدم التغذية الراجعة كي أجعل الطلاب ينغمسون في الجو الشعري".

الولايات المتحدة الأمريكية

"أحاول أن أبقي الصف مرتباً، كما أحاول أن أحافظ على مسافة كبيرة بين الطاولات. وأحاول أن أشكل مجموعات تعمل معاً بصورة جيدة؛ وقد يكون عليّ أحياناً أن أحرك الطلاب قليلاً. وأنا أبدو وكأني ألعب بالأشياء هناك وهناك، وهو أمر يضفي ألواناً على الفصل من دون أن تطغى عليه".

"إن أول الأمور هو الطريقة التي ترتب فيها الغرفة. إن فصلي كبير إلى درجة أن الطلاب يرنون إلى بعضهم بعضاً من بعيد طوال الوقت. لكن لدي طلاب كثيرون أيضاً، وهذا أمر آخر. لقد بدأت باثني عشر طالباً، عام ٢٠٠٠م، والآن أبدأ باثنين وأربعين طالباً".

"عندما كان لدي أطر زمنية أقصر، وعندما كنت أدرس الصف الخامس الابتدائي، وكان عليّ أن أحاضر، فقد كان الأمر أشبه بعرض لأنه كان عليّ أن أوصل المعلومات لهم قبل أن نجري التجربة في المرة التالية. ولما كانت جلساتنا قصيرة، فقد قدمت مواد بطرق مختلفة، وجعلت الطلاب يتفاعلون مع بعضهم بعضاً خلال المحاضرة، لذلك فإنها لم تكن مباشرة ومقيدة كأني أقول: "اجلسوا هنا، واستمعوا ليّ لمدة نصف ساعة ولكن الأمر كان أشبه بالقول: "أنتم تتفاعلون معي لمدة نصف ساعة، ولكني ما زلت أتحدث معظم الوقت".

....

لقد كان الوقت تحدياً مشتركاً بين كل معلمينا. فلقد كان أمراً لا مناص منه- في ضوء الوقت المتاح- أن يحموا وقتهم التدريسي بإدارة حصيفة للوقت. إن التوقعات السلوكية الواضحة (القواعد) والإجراءات والرتائب المستقرة (وهي تشكل العمود الفقري للإدارة الصفية) تزود المعلمين بوقت إضافي للتدريس[١]. لقد كانت الاختلافات واضحة من حيث حجم الصف والموارد المادية. ففصول معلمي الولايات المتحدة الأمريكية كان بها طلاب أقل، وموارد أكثر (بما في ذلك التكنولوجيا)، ومساحة مكانية أكبر من أقرانهم الصينيين.

دروس من الشرق

يؤثر عدد الطلاب في الفصول الصينية العادية على خيارات ترتيب بنية الصف المادية المتاحة. فليس هناك مكان لكثير من "الإضافات" التي نتوقع رؤيتها في فصول في الولايات المتحدة الأمريكية. ليس هناك مكان لطاولات إضافية، أو زوايا قراءة، وهكذا. وعلى الرغم من أن التكنولوجيا والبرمجيات اللينة - مثل العارض الحاسوبي[٢]- غدت مألوفة في مدارس أكثر من السابق، فإن قدرة المدارس خارج التجمعات الحضرية الكبرى على الوصول إلى مثل هذه الموارد محدودة أكثر. فقد قام أحد معلمينا بنقل حصة الفيزياء إلى مسرح المدرسة في أثناء زيارتنا لأنه كان المكان الوحيد في المدرسة الذي يوجد فيها جهاز عرض (LCD)، كان لازماً للدرس؛ إلا أن المعلمين كانوا بارعين للغاية في العثور على طرق لإعادة صوغ ما يعتبره

(1) Goor, Schwenn, &Goor, 1997; Wong & Wong, 2009.
(2) Power Point.

كثيرون في الغرب قيودًا، وجعله لصالحهم. وحتى الفصول الكبيرة يمكن اعتبارها مفيدة، كما يتضح في التعليق التالي الذي أدلى به معلم:

"ومهما يكن من أمر، فإن للفصول الكبيرة فائدتها، إذ من الأسهل أن تستفيد من تأثير القرين / المجموعة بين الطلاب أنفسهم. وعندما يكون الطلاب في مجموعة جماعية كبيرة، فسوف يتشكل لديهم - على الأرجح- حس بالانتماء، وسوف يشعر كل طالب أنه عضو من هذه الجمعية.. وثمة فائدة أخرى للفصل الكبير، فهناك كثير من الموارد التي يتشارك الطلاب فيها. فهناك طلاب من مختلف الخلفيات يحضرون معهم موارد مختلفة. ويمكن أن تكون هذه الموارد مكملة لبعضها. إلا أن للفصل الكبير- من ناحية أخرى- مضاره. فأنا أبذل قصارى جهدي كي أشجع كل طالب لوحده في فصلي على المشاركة؛ إلا أنني لا أستطيع أن أضمن لكل الطلاب فرصة لتقديم أنفسهم، لذلك فأنا أسعى إلى بناء نشاطات أكثر (مثل نشاطات الثنائي أو المجموعة) التي تتيح لكل طالب فرصة الإسهام".

لقد استخدم معلم الفيزياء الذي أشرنا إليه سابقاً مواد شائعة لتجاربه، وجعل الطلاب يحضرونها:

"لم أجهز اليوم - على سبيل المثال- المواد اللازمة للتجربة، فقد أحضرها الطلاب. وهذه المواد متاحة لهم في حياتهم اليومية. ويعرف الطلاب كيف يتعاملون معها، وليس بيّ حاجة لتعليمهم إياها؛ وفي وسعهم القيام بالتجربة عند عودتهم إلى البيت. فعندما تحدثنا اليوم عن تجربة طاحونة الهواء- على سبيل المثال- كان الضوء قوياً جدًا ولم تظهر الصورة على الشاشة بوضوح. ولكن عندما عاد الطلاب إلى بيوتهم في هذا المساء، كان في وسعهم استخدام تلك المجموعة من المواد كي يصنعوا طاحونتهم بأنفسهم".

على الرغم من أن ضيق وقت الفصل كان تحدياً، فإن المعلمين حولوه إلى فرصة لتصميم دروس بالغة التركيز. وكما أشرنا في الفصل الثالث، فإن فصول المعلمين الصينيين أكبر عموماً، إلا أنهم يدرسون حصصاً أقل، ولديهم وقت أطول لتخطيط دروس هادفة. بل إن إحدى المعلمات حولت ضيق الوقت إلى استراتيجية دافعية في فصلها:

"وعلى أية حال، فعندما ادخل إلى فصلي، يستطيع طلابي إدراك ملامح القلق المرتسمة على وجهي، وأنا أكاد أقول: "أسرعوا أيها الطلاب! فها هو الوقت يتسرب ولن ينتظركم. ولدينا الكثير مما علينا أن نغطيه في الدقائق الـ (٤٥) المقبلة. وسوف يقرع جرس نهاية الحصة قبل أن تشعروا. وأنا أجعل الطلاب - عن قصد- يشاركونني في كل حصة في قلقي هذا. وإذ يشعر الطلاب بلهفتي، فإنهم يتحمسون وينتبهون ويركزون على تعلمهم".

لقد لاحظ المعلمون أهمية الإجراءات والرتائب لاستخدام الوقت على نحو فعال، وانسياب الدرس بيسر:

"هذه عادة تتشكل لدى الطلاب والمعلم عبر فترة طويلة من الزمن. ففي فصل يعج بالأطفال – على سبيل المثال– نحدد متطلبات أساسية قليلة: متى يحل وقت المناقشة، عليكم أن تشاركوا وتعبروا من وجهة نظركم؛ وعندما يحين دورك للكلام، عليك أن تتكلم بجرأة، وتوضح وجهة نظرك؛ وعندما يأتي وقت الإصغاء بهدوء، فإن عليك أن تهدأ وتصغي. وهذه متطلبات على المستوى المدرسي أيضاً. ونحن نتوقع من طلابنا أن يشكلوا هذه العادات الإيجابية بمرور الوقت.

دروس من الغرب

غالباً ما يكون لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية مكان أوسع للطلاب في كل فصل، ويستطيعون استخدام موارد مادية متنوعة، من قطع أثاث إضافية إلى التكنولوجيا. وقد أدلوا بتعليقات أكثر حول الطرق التي استخدموا فيها المكان في الفصل. وصرفوا فيها وقتاً أكبر يعيدون ترتيب هذا المكان لتلبية اهتمامات طلابهم وحاجات درسهم.

"لقد رتب الفصل على هذا النحو حتى يتمكن الطلاب من النظر إلى بعضهم بعضاً، ولا يكون بوسعك الاختباء. فأنت لا تستطيع الاختباء في فصلي في أي مكان، والمعلمة تراك طوال الوقت، وأنا أستطيع رؤية كل الأطفال".

"إني أجعل الفصل مثيراً للاهتمام. والمواد التي أعرضها تتصل بما أتحدث عنه. إني أصنع مكاناً لطيفاً، بحيث تكاد تسمعهم وهم يقولون: آه، كم أحب أن أكون هنا. وكان الطلاب يقولون لزميل لهم:

"انتظر حتى تدخل إلى فصل هذه المعلمة، إنها تضع صوراً ومجسمات جذابة في كل مكان! إذ لابد من أن يكون المكان جذاباً. وما أعرضه من أشياء ينبغي أن يكون على صلة بما يتعلمونه. وكثيراً ما استخدم هذه الأشياء كأدوات في التعليم".

"إنني أحاول أن أجعل فصلي مكاناً محبباً للأطفال، بقدر ما أستطيع. وأنا أضع ما يصنعه أطفالي في الممر خارج الفصل، ولكني أحاول أن أضع داخل الفصل ضرباً من ملصقات التعلّم، لكنها تبقى دوماً جاذبة للأطفال".

"إن فصلي متغير باستمرار... وحتى في حصصي العادية عندما كنت معلمة صف، فقد كنت أزيح الأشياء أولاً بأول بحيث أستطيع استخدام المكان. ويدرك الأطفال أن هذا الشيء إذا كان هنا اليوم، فلن يكون كذلك غدًا. وسوف تكون الطاولات بعد ظهر اليوم متحلّقة في دائرة، بحيث نستطيع مواصلة درسنا كحلقة".

يثير هذه المكان الإضافي – بمعنى ما – تحدياته الخاصة أمام المعلمين.

"إنني أحاول أن أجد أماكن مختلفة لأشياء مختلفة، ولم يعد عندي مكان فارغ!".

أحب أن يكون فصلي مرتباً، وأعمل على تحقيق ذلك، إلا أني أواجه صعوبة في إيجاد توازن بين الإبداع والترتيب. وإذا كان لديكم – أيها الزملاء – طريقة لتحقيق هذا التوازن، فعاجلوني بها من فضلكم.. وإذا كنتم تعرفون معلماً نجح في هذا، فأنا أحب أن أذهب لزيارته!".

عبر معلمو الولايات المتحدة الأمريكية عن إحساسهم بالزمن على نحو مختلف عن نظرائهم الصينيين. إذ أشاروا إلى دور الإدارة الصفية في توفير وقت للتدريس. يقول معلم أطفال يابانيين:

"حسناً؛ إني أحاول استباق الأمور، وأجهز كافة الأمور المتصلة بإدارة الفصل، بحيث لا أصرف عليها وقتاً طويلاً في ما بعد. وكل القواعد مصوغة باللغة اليابانية، وهم يعرفونها، وأنا أستطيع أن أوجه بعض التعليمات باليابانية مثل: "اجلس"، "لا تلمس هذا"، وكثيراً من العبارات المشابهة".

على الرغم من أنه كان هناك إشارة لتحقيق المعايير والمنهاج المحدد، فقد عبر عدة معلمين عن أهمية استثمار الوقت للذهاب إلى أبعد ما يتطلبه المنهاج.

"غالباً، ما أزاوج بين طالب حديث العهد مع مساعد ودود. وعليك أن توقف التدريس كي تجعل الانتقال سلساً ومريحاً قدر الإمكان. خصص وقتاً لتعريف الطفل بالفصل وشرح الرتائب له، فهذا أمر مهم للغاية له".

"إن تدريس الطفل بوصفه كُلاً أمر مهم حقّاً لي... وقد وضعته فوق كل اعتبار. وأنا أحاول أن أكوّن جماعة مع أطفالي. وثمة أبحاث كشفت عن أن كثيراً من أسباب العنف يعود إلى أن الأطفال لا يشعرون بارتباطهم بجماعتهم. لذلك فإننا نستغل الدقائق الأربعين – في درسنا – كل صباح لعقد هذه الروابط".

نظرًا لأن كثيرًا من فصول الولايات المتحدة الأمريكية يضم عددًا قليلاً نسبيـاً مـن الطـلاب، فـإن المعلمين قادرون على التركيز على الحاجات الفردية:

"وكأني أركز على ... ما الذي يفعله كل طفل، وكيف يمكنك أن تطوع خططـك ودروسـك لتعلـيم الأطفال فرادى؟".

"وإذ يمضي الوقت في العام الدراسي، فإننا نرى هؤلاء الطلاب يثقـون بنـا، وقـد اسـتهدفت ثلاثـة طلاب كاختبار أتحقق فيه من نجاحي كمعلم لهم. فقد كان هناك ثلاثة أطفال يعانون من حساسية عالية من الكتابة، بل إن أحدهم كان يصاب فعلاً بطفح جلدي في كل مرة يمسك فيها بقلم لكتابة أي شيء. وأنـا أحاول أن أعرف ذلك الطفل بعمق خلال العام الدراسي، كشخص وكمتعلم حتى اكتشف ما يهتم به، وأجد الطرق التي يمكن أن تجعله ينخرط في التعلّم".

"إني أعتقد أن ما كان مهماً هو أن لدي معايير صارمة، ولكني قادر على إيجاد فصل يشعر فيـه كل طفل بأنه أهم شخص فيه".

وسواء حدد المعلمو – أو لم يحددوا- عناصر إدارة صفية معينة في مقابلاتهم معنـا، فـإنهم لبّـوا معايير مشتركة لإدارة الموارد الفعالة. وقد حرصوا- في فصولهم أن يكونوا قادرين عـلى رؤيـة طلابهـم، وأن يراهم طلابهم، ولقد تأكدوا من وجود مساحة للحركة في الفصل، وأن كل المواد اللازمة للدرس موجودة في متناولهم، ولن يضيعوا وقتـاً ثميناً في البحث عن ورقة عمل، أو كتـاب، أو مـادة مـن مـواد الطـلاب. ولقـد أتاحت التوقعات (القواعد)، والإجراءات للمعلمين الانتقال بيسر من نشاط إلى آخر دون إضـاعة وقـت في توجيه الطلاب في عملية يعرفونها بالفعل. وقد استخدم المعلمون الوقت- بوصفه موردًا- لتلبيـة حاجـات الطلاب الفردية. وفي الفصول الصينية الأكبر كان المعلمون قـادرين عـلى العمـل مـع الطـلاب في التـدريس الفردي أو تعليم مجموعات محددة، وبعد اليوم الـدراسي. وعـلى الـرغم مـن أن بعـض معلمـي الولايـات المتحدة الأمريطية خصصوا وقتـاً- بعد اليوم المدرسي للعمل مع بعض الطـلاب فـرادى، فـإنهم لم يتحـدثوا عن هذا كثيرًا. ومهما يكن من أمر، فإن فترات تدريسية أطول، وصفوفـاً أصـغر، أتاحـت للمعلمـين فرصـاً لاستثمار وقتهم التدريسي تلبية لهذه الحاجات.

أداة درسية: تعليم الإجراءات المنهجي

المعلمون الفاعلون متمكنون من تعليم الإجراءات في فصولهم، والمحافظة عليها. فكر في كل تلك العمليات المتكررة التي ينبغي أن يقوم بها طلابك يومياً، فهل لديك طريقة منهجية للقيام بهذه النشاطات؟ هاكم بعض الإجراءات الشائعة التي ستجدها في معظم فصول المعلمين[1]:

- طلب المساعدة.
- بري القلم.
- الذهاب إلى الحمام.
- دخول الفصل.
- الانصراف.
- استخدام معدات إطفاء الحريق وغيرها من معدات الطوارئ.
- تسليم الواجبات.
- توزيع المواد.

وعندما تكون قد حدت إجراءاتك الرئيسة، دوِن الخطوات المحددة اللازمة لأداء كل مهمة. وخصص وقتاً- خلال الأسابيع الأولى من العام الدراسي- لتعليم هذه الإجراءات لطلابك بوضوح. ويمكن أن تتشارك- في قوائم الخطوات المكتوبة- مع معلمين مساعدين، ومعلمين بدلاء، وطلاب التحقوا بالمدرسة في وقت متأخرين بداية العام. وينبغي أن يكون تعليم الإجراءات صريحاً، وعندما يتقن الطلاب الإجراءات، فسوف تصرف وقتاً أقل في الإدارة، ويكون لديك وقت أكبر لتدريس ذي معنى.

وفيما يلي، خطوات لتدريس الإجراءات على نحو صريح:

- صف السلوك المرغوب واعرضه:
  - وضّح المبرر. لماذا ينبغي أن يتبع الطلاب الإجراء؟ وما فائدته؟
  - نمذج. مثل خطوات الإجراءات أمام الطلاب.
- التدرب على الإجراء:
  - اجعل الطلاب يتمرنون على الإجراء كأداء أدوار (محاكاة).
  - أتح للطلاب فرصة التمرين في موقف واقعي، وزودهم بالإرشاد حسب الحاجة. واصل التمرين حتى يتقن الطلاب الإجراءات (الممارسة الموجهة).

---

(1) Everston& Emmer, 2013.

- عندما يتمكن الطلاب من الإجراءات، راجع ومارس حسب الحاجة. (مثلاً: إذا بدأ الطلاب بنسيان الخطوات أو في أيام بعض الإجازات التي تؤثر في رتائب الفصل) (ممارسة موزعة)
- وفّر تغذية راجعة مستمرة:
  - صحح الأخطاء في تنفيذ الخطوات، وأعد تصويبها. واصل التمرين.
  - إثن على إنجاز المهمة. تجنب العبارات العامة، وحدد بدقة ما الذي قام به الطلاب.

بقعة ضوء صفية

على الرغم من قيود الموارد المختلفة المتاحة، والترتيبات المادية فإن المعلمين في البلدين حافظوا على مستويات مرتفعة من انخراط الطلاب. وقد كان استخدام ترتيبات تدريسية متعددة - بما في ذلك التدريس للفصل ككل، ولمجموعات صغيرة، وفردياً في درس واحد - سمة مشتركة لكل الفصول.

لقد ضم الفصل - التي تحدثنا عنه في مطلع هذا الفصل من الكتاب - (٧٢) طالباً في مطلع المرحلة المتوسطة(الإعدادية). وخلال زيارتنا للفصل، وقف الطلاب جميعاً، وانحنوا، ورددوا كلمات ترحيب عندما بدأت الحصة. وكتب المعلم تعليمات على السبورة الطبشورية (التي لم يكن هناك في الفصل تجهيزات غيرها). وعندما صدرت التعليمات للطلاب، استداروا جميعاً إلى حقائبهم، وأخرجوا منها دفاترهم وأقلامهم، وبدأوا العمل على مسائل الرياضيات المكتوبة على السبورة. ولم نلحظ أي سلوك يشي بالانصراف عن المهمة التي بين أيديهم. وعندما بدأ الطلاب بمعادلات الجبر، راح المعلم يتجول بين الطلاب، ويقف هنا وهناك ليهمس بكلمة لطالب، أو ليطل على دفتره. وبعد (٥-١٠) دقائق، أعطى تعليمات إضافية، وبدأ الطلاب بمقارنة أعمالهم في مجموعات صغيرة رباعية. وبعد دقائق قليلة أخرى، عاد المعلم إلى السبورة، وراح يطلب إلى الطلاب حل المعادلات، فأخذوا يجيبون شفوياً عن أسئلته، وعن حلول مسائل الرياضيات.

الدرس الثاني : حافظ على مستويات مرتفعة من انخراط الطلاب

عندما كنا نزور المعلمين، راقبنا انخراط الطلاب في فصولهم كل خمس دقائق من العمل، واستخدمنا مقياساً ثلاثي النقاط لتحديد مستوى الانخراط، وكانت أعلى درجة في المقياس هي (٣)، وهي تعني أن (٨٠%) من طلاب الفصل - على الأقل- يبدون مشاركين على نحو مناسب. وكان معدل معلمي

الولايات المتحدة الأمريكية هو (٢,٦)، والمعلمين الصينيين (٢,٩)، وكلاهما يعكس مستوى مرتفعاً من انخراط الطلاب. وكما أسلفنا في هذا الفصل، فقد كان معدل الأنشطة التي يمارسها الطلاب (٩-١٠) نشاطات في الحصة التدريسية التي تمت ملاحظتها، وهو ما يفسر جزئياً مستويات الانخراط المرتفعة تلك. كما نوقشت في الدرس الأول من هذا الفصل، مهارات الإدارة الصفية التي أتاحت لهؤلاء المعلمين الانتقال السلس من نشاط إلى آخر، مثل تنظيم الفصل الجيد، والمواد المجهزة والمتاحة، والتوقعات والإجراءات المستقرة. وهناك ثلاثة عناصر إضافية في الإدارة الصفية لوحظت لدى المعلمين في دراستنا تدعم السلوك الذي يركز على المهمة. وقد استخدم المعلمون القرب المكاني كوسيلة للضبط (التجول بين الطلاب عند تنفيذ الدرس لتقليل المسافة - بين المعلم والطلاب - ويعزز الانتباه لسلوك الطلاب)، وترتيبات مختلفة لتشكيل المجموعات، وطرق استراتيجية لمراقبة الطلاب ومتابعتهم.

أفكار المعلمين حول انخراط الطلاب

الصين

"أتجول عادة في أنحاء غرفة الفصل في أثناء تدريسي".

"بالإضافة إلى ذلك، وقبل بدء الدرس، أستذكر أسماء خمسة طلاب وأناديهم خلال الدرس. وهذا مهم حقاً. إذ عندما تنادي الطلاب بأسمائهم، فإنهم يعرفون أن المعلم مهتم بهم".

"أتجول في غرفة الفصل كثيراً متفاعلاً مع طلابي. وفي الوقت ذاته أقوم بتحديد المشكلات ومعالجتها، وأحاول أن أبقى قريباً" من الطلاب، وتتشكل مجموعات التعلّم على أساس قدرات الطلاب على التعلّم. ففي الأزواج الثنائية هناك طالب أكثر تقدماً من الآخر. وأنا أعرف تعلّم طلابي القبلي جيدًا، لذلك فأنا أعرف عمّا أبحث عندما أتجول في الفصل".

"نحن نطبق الآن استراتيجية التدريس بالمجموعات. وهناك في فصلي (١٢) مجموعة تعلّم. وكل مجموعة متغايرة، تتألف من طلاب ذوي مستوى أداء مرتفع، وآخرين أقل في مستوى أدائهم".

"يمثل الاهتمام بكل الطلاب تحدياً للمعلمين. لذلك فقد تبنيت توجهاً في تشكيل المجموعات بقصد التعلّم، حيث يكون الطلاب شركاء ويستطيعون التعلّم من بعضهم بعضاً".

الولايات المتحدة الأمريكية

"والأمر الآخر المهم في أثناء الدرس هو القرب المكاني فعلى الرغم من أني أبدأ تدريسي وأنا أقف في مقدمة الغرفة، إلا أني أتجول، وأقوم بالمراقبة وتصحيح الأخطاء. إنني دوماً مع الأطفال".

"أحاول الحفاظ على تواصلي البصري بقدر ما أستطيع. وأنا لا أحدق فيهم مباشرة، ولكني ألتفت مديراً جسمي، وأريدهم أن يعرفوا "إني أنظر إليك أيضاً". واعتقدوا أنهم غدوا الآن يعرفون هذا. أني أتجول وأدقق أعمالهم. وعندما يكون الأطفال هناك، أكون معهم. وهذا يساعدني حقاً في جعل الطلاب يبقون منكبين على عملهم".

"أحاول أن أجعل الطلاب ينخرطون إلى أقصى حد؛ فأجعلهم يقفون ويتجولون. وأنمذج مهارات جديدة باستخدام العارض الرأسي والأمثلة، ثم أترك الطلاب يواصلون تمرنهم على نحو مستقل" إني أستخدم قدراً كبيراً من التعلّم التعاوني لزيادة السلوك الجاد في أداء العمل. إني أدخل في تدريسي الألعاب والتشجيع والغناء. إن التعلّم الفعال سوف يزيد من تعلّمهم. وأنا أقوم بصورة مستمرة، بل إنهم حتى لا يعرفون من الطالب الذي أراقبه".

لقد أظهرت الأبحاث ارتباط مستويات انخراط الطلاب المرتفعة بمستويات الإنجاز[(١)]، وقد عمل هؤلاء المعلمون- عن قصد- لضم كل طلابهم في ذات معنى تشد انتباههم وتحافظ على تركيزهم.

دروس من الشرق

لاحظنا خلال زيارات ملاحظتنا للفصول الصينية، أن المعلمين فيها يتحركون داخل غرفة الفصل، إلا أنهم لم يذكروا هذا في مقابلاتهم معنا إلا إذا سألناهم عنه تحديدًا. لقد كانوا أكثر ميلاً للتحدث عن

(1) Jones, 2009; Klem & Connell, 2004.

تحرك طلابهم كوسيلة لزيادة الانتباه إلى الدرس والانخراط فيه. ويبدو أن هذا مرتبط بالإصلاح التربوي الحديث في الصين. ففي الماضي، كان يمكن أن يتجول المعلمون في غرفة الفصل، إلا أن ترك الطلاب يتحركون ما زال توجهاً جديدًا في الفصل الدراسي. ومع ذلك فهو توجه وجده المعلمون مفيدًا.

والعمل في مجموعات هو - أيضاً- إضافة حديثة إلى جعبتهم. فقد كان المعلمون قادرين على التنقل على نحو فعال من محاضرة قصيرة، إلى عمل المجموعات الصغيرة، ومن ثمة لمناقشات تدور في الفصل ككل، لأن الطلاب أتقنوا الإجراءات الضرورية. وقد كانت المجموعات تُشكَّل متغايرة عن قصد. ولم نلحظ تشكيلاً للمجموعات وفقاً لمستوى المهارة أو الاهتمام. وأكثر من هذا، فإن تشكيل المجموعات التعاونية متسق مع التركيز الصيني على الجماعة. وقد أشار المعلمون إلى أن تشكيل المجموعات- في ضوء عدد الطلاب في كل فصل - هو طريقة لزيادة الانخراط الفعال لطلاب أكثر.

"تشبه الطريقة التي نشكل بها مجموعات الطلاب، تدريس الأقران لبعضهم بعضاً. ففي كل مجموعة يوجد طلاب من ذوي الأداء المرتفع، والمتوسط، والضعيف، وهكذا يستطيع الطلاب أن يتبادلوا التعاون والدعم والتعلم".

إن إحدى طرق الحفاظ على مشاركة الطلاب هو جعلهم يتعلمون على نحو تعاوني. ويتحمل كل طالب مسؤوليته التي يكلف بها".

"عندما أقف هناك - أحياناً- وألقي محاضرة على الطلاب، فإنهم يجدون صعوبة في فهمي. إلا أنني عندما أطلب إلى الطلاب شرح المادة بكلماتهم (من خلال العمل في مجموعات)، فإن أقرانهم يفهمون أكثر".

"لقد ابتدأت - منذ سنتين فقط- باستخدام نشاطات عملية مباشرة (تجارب). وعندما أتولى تدريس فصل ما، فإني أقسم الطلاب إلى مجموعات، وأختار في كل مجموعة طالباً كي يقودها. وينبغي أن يتمتع هذا الطالب بمهارات معينة في الإدارة التنظيمية. وسوف تتعلم كل مجموعة محتوى مختلفاً.. ففي الدرس الذي لاحظتموه- على سبيل المثال- استخدمت إحدى المجموعات مطويات ورقية تشكيلية وصنعوا منها طائرات صغيرة، واستخدمت مجموعة أخرى كرة بينج بونج. وكما يذهب قول صيني مأثور: "يتفتح مائة نوع من الزهور معاً".

لقد علق عدد من المعلمين على ديناميات المجموعات في المهمات التي يؤدونها. وقد أشاروا إلى أن الشخصيات-كما المهارات الأكاديمية- يجب أخذها بعين الاعتبار عند تشكيل المجموعات.

"في كل مرة أقوم فيها بتشكيل مجموعات ما أختار قادة المجموعات أولاً، وأطلب إليهم اختيار أعضاء المجموعة بأنفسهم. وعلى هذا النحو، فإن صداقة متينة وتفاهماً جمعياً يربط أعضاء المجموعة ببعضهم في العادة. وسوف يكون التواصل بينهم - بفضل هذا- سهلاً، كما أن بيئة التعلّم تكون أكثر حيوية".

"وبصورة عامة، فإن المجموعات تتشكل وفقاً لأداء الطلاب واهتمامهم التعلمي، وكذلك علاقات الأقران (أي ما إذا كان الطلاب في المجموعة - على سبيل المثال- يستطيعون العمل معاً)".

دروس من الغرب

استخدم المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية- كما نظراؤهم في الصين- الضبط عن طريق القرب المكاني، وقد ذكر بعضهم كاستراتيجية لزيادة انكباب الطلاب على عملهم.

ومهما يكن من أمر، فقد مال المعلمون- بدل التحدث عن حركة الطلاب- إلى إعادة ترتيب الفصل والمقاعد. وقد أتاح الاختلاف في توافر الموارد لهؤلاء المعلمين أن يغيروا فعلياً الترتيب المادي لبيئة الفصل عندما كانت حركة الطلاب مطلوبة.

"أحب العمل في مجموعات، ونادراً ما أعمل على نحو منفرد؛ والعمل دوماً تعاوني، لذلك فعندما أحتاج مجموعات أصغر، فإني أجعل الطاولات منفصلة، وعندما أتحرك (في هذا الفصل)، فإني أحضر طاولتين إضافيتين لأن ما هو موجود في الفصل غير كاف. وأنا أفعل هذا بحيث تكون هناك مساحات فارغة مختلفة نستطيع التحرك بينها على نحو مريح".

"وقد اعتاد معلمو الولايات المتحدة الأمريكية - أيضاً- توزيع الطلاب إلى مجموعات لزيادة انخراط الطلاب، وذكروا ثانية كيف أن مواردهم وفصولهم عدلت حتى تفسح مجالاً لتلك الحركة".

"إني أستخدم كثيراً من نشاطات التعلّم التّعاوني، التي ينهمك فيها الطلاب إلى حد كبير. ولا يتسرب- في مثل هذه النشاطات- وقت كثير، كما أن المشكلات السلوكية تكون أقل. وأنا أستخدم كثيراً من استراتيجيات "كاغان" [في التعلّم التّعاوني]. ومن المهم أن تتعلّم أن في وسعك الاعتماد على شخص آخر كي يساعدك. وهذا يساعد - أيضاً- على الانضباط الصّفي".

"أعتقد أن التدريس في مجموعات صغيرة هو من أكثر الأمور أهمية. وأنا أرتب الفصل بحيث تكون هناك مساحة كافية للأطفال كي يعملوا، ويعرفوا من أي يأتوا بالمواد التي يحتاجونها للتعلّم. وأريد أن يتمكن الأطفال من الذهاب إلى حيث يحتاجون؛ ولكل عمله، وهكذا يمضي الدرس بسلاسة. إني أريدهم أن يكونوا مستقلين وفاعلين".

لقد لاحظ بعض المعلمين أهمية رأي الطلاب في تشكيل المجموعات. وعلى الرغم من أن المعلمين في البلدين مالوا إلى أن يتولوا بأنفسهم إدارة ضبط الفصول، إلا إن استخدام المجموعات الصغيرة وفر بعض الضبط الذي مارسه الطلاب، وكان هذا واضحاً في البلدين.

"لدي طلاب أكبر سناً، ولذلك، فإن جزءاً من الدرس سيعتمد التدريس الموجه، وبعد ذلك، ينبغي أن يكون هناك وقت ينقسمون فيه إلى مجموعات، وعندما يكون عليّ أن أستخدم الفصل. والمجموعات تعمل معاً على نحو جيد. وتخبرني المجموعات في بداية الدرس عمّن يحبّون العمل معاً، ومَنْ لا يستطيع العمل معهم أبدًا، لأنك لا تدري إذا كان أصدقاء الأمس قد غدوا خصوم اليوم. لذلك؛ فأنا أتيح لهم هذه الاستقلالية للتحرك بين المجموعات، وبهذا يمسكون بزمام أمورهم بأنفسهم... بعد أن أكون قد أرسيت بعض القواعد الأساسية، وبعد أن أكون قد اطمئننت إلى حد كبير إلى أن في وسعي تركهم يعملون لإنجاز مهمة، وأنهم سيفعلون ذلك".

استخدم المعلمون الأسئلة في البلدين طرح الأسئلة للمحافظة على انتباه الطلاب، إلا أن معلمي الولايات المتحدة الأمريكية قدموا طرقاً أكثر تنظيماً وإحكاماً للتأكد من أنهم يتابعون الطلاب الهادئين.

"ثم إن هناك الطفل الذي يجلس في مقعده بهدوء. إنه طالب جيد جدًا، ولكن لا يبدو أنه يعاني من مشكلات تعلّم محددة. إنه يعمل طوال الليل لأنه يشعر أنه بحاجة للقيام بذلك، وعندما يأتي إلى الفصل تراه يغالب النعاس. وأنا انتبه لهؤلاء الأطفال أيضاً، لأنهم يحتاجون أحياناً إلى اهتمامك أكثر بكثير من أولئك الذين تبدو حاجتهم لهذا الاهتمام" شديدة الوضوح".

وأنا أحاول أن أنتبه – على نحو خاص- إلى الأطفال الهادئين جدًا الذين يمكن أن يضيعوا وبسهولة بالغة، في خضم كل هذا.

إرشادات عملية لزيادة انخراط الطالب

- قم بتكليف الطلاب "بعمل قبل الجرس"[(١)] يقومون به بمجرد دخولهم إلى الفصل.
- زود الطلاب "بنشاطات ممتدة" يستطيعون استكمالها بعد الانتهاء من المهمة العادية.
- طور خطة للحصول على المساعدة بحيث يعرف الطلاب ما سيفعلونه عندما يصلون إلى طريق مسدود في التعلّم.
- استخدم الاستجابات الجمعية لزيادة مشاركة الطالب خلال التدريس للفصل ككل.

أداة درسية : بطاقات مراقبة الأطفال

إن إحدى الطرق التي تطمئن فيها إلى أنك منتبه لكافة طلاب الفصل، وأنه ما من واحد منهم يستطيع أن يتوارى، هو إدخال تقنية "بطاقات مراقبة الأطفال" في نظام مراقبتك لهم. وفي صورة أقل تكنولوجية – في هذه الطريقة – اكتب اسم الطالب أسفل كل بطاقة، ورتب البطاقات على لوحة عرض بحيث تتراكب على بعضها كما في لوح قلاب (انظر: الشكل رقم ٥-١ لمشاهدة مثال).

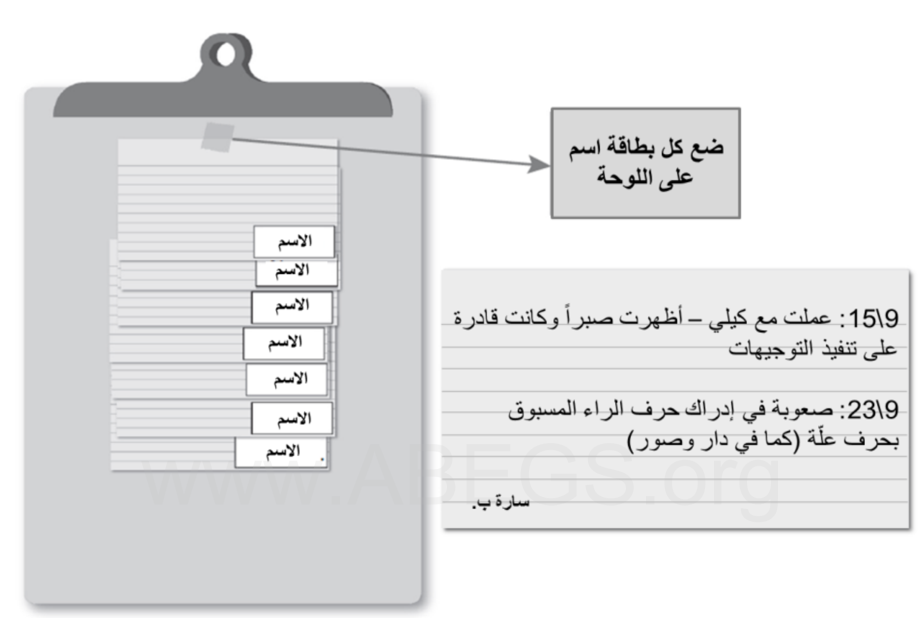
أما إذا كانت التكنولوجيا متاحة، فيمكن بناء الصيغة على صحيفة بيانات "إكسيل" أو ما يشبه هذا. ويضرب الشكل رقم (٥-٢) مثالاً على نموذج يمكن استخدامه لمتابعة الملاحظات.

اكتب على بطاقات الطلاب– وأنت تتابع مراقبة الفصل. ملاحظات فردية عنهم (ولا تنس كتابة تاريخ الملاحظة). وقد تتضمن هذه معلومات أكاديمية أو اجتماعية أو اجتماعية / انفعالية، أو أي أمر يشدّ انتباهك. وتوفر هذه الملاحظات معلومات شخصية ومحددة يمكن وضعها في تقارير الطلاب، والتشارك بها في الاجتماعات معهم. وعندما تمتلئ البطاقات، ضع بدلاً منها بطاقات جديدة، واحتفظ بالقديمة في ملف خاص. وسرعان ما ستجد أن هناك نمطاً يظهر. فبعض بطاقات الطلاب تمتلئ بسرعة، بينما يبقى بعضها فارغاً تماماً. وبوسعك عندئذ أن تعدل تركيزك كي تطمئن أن أصحاب البطاقات الفارغة يشاركون بالفعل من خلال الملاحظة المقصودة وطرح أسئلة على نحو استراتيجي. وقد تجد ألّا غبار على بعض الطلاب،

(١) العمل قبل الجرس. هي مهمات يكلف المعلم الطلاب بها عند دخولهم الفصل، وحتى قبل قرع الجرس، حتى ينخرطوا في العمل بسرعة. (Bell Work)

وأنهم هادئون بطبعهم. إلا أن بعضاً آخر منهم قد يكون تحت وطأة معاناة لصعوبة ما، وأنه يبقى متوارياً وراء صمته حتى لا ينكشف.

الشكل رقم (٥-١): أداة بطاقات مراقبة الأطفال



الشكل رقم (٥-٢): نموذج مراقبة الأطفال

اسم الطالب	التاريخ	الملاحظة	التاريخ	الملاحظة	التاريخ

بقعة ضوء صفية

تميزت الفصول التي زرناها في الصين والولايات المتحدة الأمريكية بجو من الدفء والاحترام. وقد أبدى المعلمون اهتمامــاً بطلابهم بطرق شـتى، إلا أن شـعوراً بالراحـة والقبـول كـان واضحــاً لنـا مبـاشرة (ونحن غرباء نسبيـاً) بمجرد دخولنا إلى الفصل لأول مرة.

دخل الطلاب في مدرسة صينية متوسطة إلى المسرح (لأنه المكان الوحيد في المدرسة الـذي يوجـد فيه جهاز عرض حاسوبي كان لازمـاً لهذا الدرس. وحيا المعلم طلابه بحرارة وقد ارتسمت ابتسـامة عريضـة على وجهه. لقد كان من الواضح أنه سعيد لوجوده مع طلابه، ورد الطلاب على الابتسامة بأحسن منها.

وقد أصغى المعلم لأسئلة طلابه واستجاب باحترام واهتمام واضح. وبدا الطلاب مستريحين وهـم يجربون بالمواد التي بين أيديهم، يستكشفون مفهوم الرفع في الفيزياء. وكنـت تسـمع ضـجة خافتـة بيـنما يتواصل الاستكشاف والمحادثة بين المعلم والطلاب خـلال الـدرس. وعنـدما انتهـت الحصـة، غـادر الطـلاب الفصل، وكانت الابتسامات مازالت على وجوههم، وهم ينحنون احترامـاً.

في أحد فصول الولايات المتحدة الأمريكية وصل (١٠) طلاب في الصف الرابع وخمسـة في الصـف الخامس واختاروا مقاعدهم على ثلاث طاولات في الفصل. وبدأ المعلم الحصة بالسؤال عمـّا إذا كـان أحـد الطلاب لديه شيء مثير يريد أن يشارك الآخرين فيه. وتحدث أحد الطلاب قائلاً : إنه عرف أن هناك شكــاً في أن أدولف هتلر كان يعيش في أمريكا الجنوبية التي أتت أسرته منهـا. وقالـت طالبـة أخـرى أن جـدتها عادت من زيارة إلى اليونـان. وأخـبر طالـب ثالـث أقرانـه في الفصـل أنـه يعتـزم الـذهاب إلى "هـيرشي" في بنسلفانيا في رحلة عائلية. وكان هناك طالـب آخـر سـيذهب إلى تكسـاس خـلال الإجـازة المقبلـة. وسـألت المعلمة طالباً آخر إذا كان لديه أخبار طيبة عن أسرته بعد حريق كبير حدث في المنطقـة، فأجـاب الطالـب أن جارة ابن عمه فقدت منزلها الذي أكلته النـيران، وتركـت طبقـة سـميكة مـن الرمـاد تغطـي كـل شيء. وسألته المعلمة : "هل تمّ إخلاء منزل ابن عمك؟ وهل سلم الجميـع؟ لقـد كـان الاهـتمام واضحــاً في نـبرة صوتها وعلى ملامح وجهها، وأكد لها الطالب أن الأسرة كلها بخير.

الدرس الثالث : انخرط في ضبط إيجابي للفصل، وطور علاقات فيه تقوم على الاحترام

كي نبدأ هذا الدرس، نعتقد أنه من الملائم سرد هذا الاقتباس:

لقد وصلت إلى النتيجة المخيفة، وهي أنني العنصر الحاسم في الفصل. إن توجهي الشخصي هـو ما يصنع الجو، ومزاجي اليومي هو ما يصنع المناخ.

إنني أمتلك – بوصفي معلماً– قدرة هائلة لجعل حياة الطفل سـعيدة أو تعيسـة. ويمكننـي أن أكون أداة تعذيب أو مصدر إلهام. أستطيع أن أحط من قد ر الطالب كما أستطيع أن أنشر جواً من المـرح، أستطيع أن أؤلم أو أن أعالج. وفي كل الحالات، فإن استجابتي هي التي تقـرر مـا إذا كـان هنـاك ثمـة أزمـة تتفاقم أو تنفرج، وأن هناك طفلاً سيعامل كإنسان، أو دون ذلك[1].

لقد أظهرت الدراسات البحثية أن المعلمين الفاعلين يواجهون إزعاجات سلوكية في فصـولهم أقـل من زملائهم الأقل فعالية. ويلخص الشكل رقم (٥-٣) طول الوقت بين السلوكات التي تعطـل العمـل كـما يحسّ بها المعلمون في دراستين[2].

الشكل رقم (٥-٣)

فترات الوقت بين حواث السلوكات التي تعطل العمل في الفصل

	معلم "فعال" (الربع الأعلى)	**معلم "أقل فعالية" (الربع الأدنى)**
الدراسة الأولى	ساعتان	١٢ دقيقة
الدراسة الثانية	ساعة	٢٠ دقيقة

وقد أظهرت الدراسات أن المعلمين الفاعلين صرفوا وقتاً أقل في إعادة توجيـه الطـلاب المشـكلين وتصحيح سلوكهم. ولم نلحظ في فصول معلمي دراستنا – الذين حصلوا على جوائز– سوى سلوكات تشـتت لا تذكر، وقد قدمت لنا هذه الفصول دليلاً إضافيـاً على أن المعلمين الفاعلين صرفوا وقتـاً أقل على تصحيح السلوك. وقد ناقشنا للتو الدور الذي يؤديه انخراط الطالب في التخفيف من السلوكات المشكلة. وبالإضافة إلى "ثقافة القواعد والإجراءات في الإدارة الصفية، فقد نمى المعلمون مناخات صفية آمنة ومرحبة ومحترمة. وقد كانت إجراءات الانضـباط الاسـتباقية والإيجابيـة، والعلاقـات الإيجابيـة بـين الطالـب والمعلـم، عنـاصر حاسمة في بيئات كهذه.

(1) Ginott, 1972, P. 15.
(2) Stronge, Tucker, Ward, & Hindman, 2008; Stronge et al., 2011.

أفكار المعلمين حول الانضباط الإيجابي والعلاقات التي تقوم على الاحترام

الصين

"دعوني أضرب مثالاً. لقد درّست لعدة سنوات، وواجهت كثيراً من الطلاب المشكلين. وكان بعضهم لا يتصرف باحترام، ويتجاهلونك عندما تناديهم. إنهم متمردون للغاية، لكنهم -في الواقع - يشعرون بالوحدة والعزلة".

"إني لا أنتقد طلابي مباشرة. فإذا أساء طالب التصرف، فإني أبتسم له، وأتواصل معه بصرياً بحيث يدرك أنني أعرف ما يدور في خلده. فإذا بدت إمارات النعاس على طالب، فإني أطلق نكتة تستثيره (بلطف). وإذا كان طالبان يهمسان لبعضهما أو يتحدثان معاً، فقد أطرح عليهما سؤالاً. وأنا لا أنتقد الطلاب داخل الفصل عادة؛ ولكني أعطي تغذية راجعة – مرهفة ومدروسة- على سلوكهم، بحيث يقبلها الطلاب بسهولة، ثم يمكن أن نناقش المشكلات بعد الفصل على انفراد.

"ألّا تكون هناك مشكلات سلوكية في الفصل، فهذا ضرب من المحال. فإذا لم يتمكن الطلاب من التركيز على التعلّم، فقد يكون هناك سببان ممكنان: الأول هو تدريسي، فهم يشعرون بالتعب جراء الطريقة التي أقدم بها المادة. وفي مثل هذا النوع من المواقف، فإني أتواصل بصرياً معهم، وسوف يفهمون ما أحاول أن أقوله".

الولايات المتحدة الأمريكية

"أشعر بالتعاطف مع هذه المرحلة العمرية، وأفهم كيف يكون المرء فيها. إنني إيجابي للغاية. والأطفال يعرفون أنني أثق بقدراتهم. ونبدأ كل يوم صفحة بيضاء، لنبدأ من جديد".

"إن جانب الثناء مهم... ومن ألطف الأمور التي نفهمها هي صيحة الانتصار التي نطلقها عندما تكون إجابة طالب ما صحيحة، فأرسل رسالة الكترونية للوالدين أخبرهم بهذا. وكم هو جميل أن أتلقى –

من الطالب أو من والديه – ردًا مماثلاً. إني أعتقد أن الروح الإيجابية مهمة، وأن تكون إيجابياً هو ما يصنع الفرق حقاً".

"إنهم يعرفون أني سأكافئهم على ما أحسنوا فعله، بدلاً من أن أكون عقابياً، لذلك فإنك تراهم لا يخافون المجازفة. وتلك هي فلسفتي كلها، وهي أن أكافئك على ما أحسنت القيام به، والمسألة كلها تدور حول الإيجابيات، وبعد ذلك سوف نبني عليها، فعلينا في مسيرتنا نبدد أوجه القصور".

....

إن التفسير الحديث للضبط يعني عادة – لسوء الحظ– "العقاب". إلا أن أصل الكلمة لا علاقة له بالعقاب[1]. فالكلمة : "Discipline" أصلها لاتيني : "Disciplina"، والتي تعني "التعليم" و "التعلّم". لذلك، فإن المعنى الدقيق للضبط هو التعليم: تعليم الصواب من الخطأ، وضبط الذات، واتباع القواعد، وأن الآخرين لهم مشاعر وحقوق. وقد ركز البحث التربوي على أهمية التوجهات الاستباقية الوقائية للانضباط، لكن الولايات المتحدة الأمريكية أخذت تعود حديثاً إلى معنى الكلمة الأصلي. وأحد الأمثلة على هذه البحوث هو **التدخل والدعم السلوكي الإيجابي** الذي يعلم الطلاب حول التوقعات والمهارات الضرورية لتحقيق هذه التوقعات[2]. يضاف إلى ذلك، فقد رُسمت (أخيرًا) إشارات استفهام حول استخدام العقاب لتغيير السلوك[3].

يبدو أن المعلمين في دراستنا عرفوا حدسياً ما كشفت عنه البحوث؛ فهم لم يروا في سوء تصرف الطلاب عداءً شخصياً، ولكنهم، بالأحرى استكشفوا عوامل مختلفة لتحديد سبب حدوث هذا التصرف، بما في ذلك مراجعة المعلمين لسلوكهم وتدريسهم الشخصي. لقد كانوا على قناعة بأن لديهم القدرة على تغيير سلوك الطلاب، ليس من خلال العقاب، وإنما من خلال التعليم والثناء والتشكيل التدريجي المتراكم لسلوكات جديدة ملائمة. وعلى الرغم من وجود اختلافات طفيفة، إلا أن كثيراً مما أطلعنا المعلمون عليه كان متسقاً عبر الثقافتين، وسوف يتم الحديث عنه في قسم مخصص للدروس المشتركة المستفادة.

(١) في اللغة العربية لا توجد إشارة مباشرة لمعنى عقابي لكلمة "الضبط" التي تعني أصلاً الحزم ولزومك الشيء لا تفارقه. إلا أن هناك إيحاء قوياً في الكلمة يجدر بالمعلم التخفيف منه، والتركيز على معنى لزوم الشيء. (انظر مادة: ضبط في لسان العرب).

(2) Reink, Herman, & Stormont, 2013.

(3) Jones & Jones, 2012.

دروس من الشرق

تحدث المعلمون الصينيون صراحة عن السلوك من الزاوية الأخلاقية. والسلوك الأخلاقي محتوى محدد يُعَلّم، بالإضافة إلى أنه مبثوث في الدروس الأخرى. وقد علّق أحد المعلمين قائلاً: "لدينا نموذج لتقويم تعلّم الطالب وسلوكه، يدعى: "٣+س" ويشير الرقم (٣) إلى السلوك الأخلاقي، والتعلّم، واللياقة البدنية. أما (+س)، فتشير إلى كل شيء آخر.

لقد اعتبر عدد من المعلمين أنفسهم مسؤولين عن التأكد من أن سلوك الطلاب ينسجم مع المعايير الأخلاقية للثقافة، وعن تعويض أي تقصير والدي في دعم أبنائهم. وقد كانوا يقومون بزيارات لبيوت الطلاب، ويشرحون للوالدين ما ينبغي أن يفعلوه لأطفالهم.

"إن أكثر جوانب عملي تحدياً هو التعامل مع الطلاب الذين يسببون لي صداعاً، وجعل والديهم ينخرطون معي في هذا التعامل. ويتطلب هذا الجانب كثيراً من الوقت والجهد. فكثير من هؤلاء الأطفال هم الوحيدون في أسرهم، كما أنهم أنانيون وعنيدون، بل إنهم -في بعض الأحيان- يكذبون. إنه لتحد صعب أن تربي هؤلاء الأطفال، خصوصاً مَنْ يميل إلى الكذب منهم. وقد يكون من الصعب، أحياناً، التواصل مع أطفال بعينهم ممن لهم عادات سيئة، وغالباً ما يكون السبب هو البيئة المنزلية. وعندما تتحدث معهم، فإنك لا تدري إذا كان ما يقولونه صحيحاً أو غير صحيح. وأنا أحتاج - عند التعامل مع هؤلاء الطلاب- إلى أن أقودهم إلى الطريق الصحيح خطوة - خطوة. وليس هذا بالأمر السهل".

ثمة سمة ثانية انفرد بها المعلمون في الصين، وهي الطريقة التي كانوا يتوقعون فيها التحديات في تخطيطهم الدرسي. لقد ركزوا على المفاهيم المغلوطة والصعوبات التدريسية كما ذكرناها في عملية التخطيط التي وصفناها في الفصل الثالث من الكتاب. إلا أنهم - على أية حال- لم يناقشوا التخطيط بوصفه طريقة استباقية لتجنب مشكلات سلوكية.

دروس من الغرب

لم يربط المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية- صراحة- بين السلوك والأخلاق كما أنهم أظهروا ميلاً أكثر لقبول التنوع.

"لقد حاولت دوماً أن أجد شيئاً مهماً عن طلابي، وأن أعاملهم على نحو شخصي وفردي. فتراني أحاول مناداتهم بأسمائهم، وكذلك الانتباه إلى ما يهتمون به، وأحرص أن أقول: "هذه إجابة ثاقبة جديدة وجيدة منك، أو ها أنا أرى نفحة من الحكمة هناك، وأنا أعتقد أن معرفتك لطلابك، وحرصك على أن يعرفوا أنك تهتم بهم يعني أنك ستحصل، يقيناً، على نتائج منهم".

بالإضافة إلى فهم كيف تؤثر حاجات طلابهم في سلوكهم، فإن المعلمين مالوا -أيضـاً- إلى إعـادة صوغ سلوك الوالدين. ولا يمتلك معلمو الولايات المتحدة الأمريكية نفس السـلطة - عـلى الوالـدين- التـي يمتلكها المعلمون الصينيون. لذلك فقد عملوا على أن يبدوا كشركاء أنداد وليس كسلطة.

"إن والديهم يحبّـونهم، ويريدون لهم النجاح، ولكنهم لا يعرفـون كيـف يحققـون ذلـك. ولـدينا هذا العام تسعة عشر معلماً جديدًا، وكم سمعتهم يقولون: "إن والدي الطلاب لا يبالون". إنهم لا يدركون المسألة في البيت، فهم يعتقدون أن الأمر مجرد قلم رصاص، وأنـا أراهـنكم أنـه لا توجـد أقـلام رصـاص في بيوتهم. لعلمه حزموا كل أثاثهم في سيارة في الأسبوع الماضي، وانتقلوا إلى ذلك المنزل الجديـد. ولربمـا تركـوا الأقلام خلفهم هناك". [اللهجة مازحة طبعـاً].

"إن أحد أفضل الأماكن التي أذهب إليها للتفاعل مع الوالدين هي محـلات الأدوات المسـتعملة (التي يبيع فيها الأهالي ما يسـتغنون عنـه) وأنـا أحبـّها، لكنهـا - أيضـاً- تجعلنـي واقعيـاً بالنسـبة لهـم، وتجعلهم واقعيين بالنسبة لِّي. وعندما أذهب هنـاك، فـإني أجـد نفســي مـع الوالـدين في مكـان مختلـف، ونتحدث معـاً، وأشتري شيئـاً دومـاً. وأعتقد - عند ذاك- أنهم يدركون أني أقدرهم".

دروس مشتركة مستفادة

على الرغم من أننا لم نلحظ سوء تصرف من الطلاب في أثناء زياراتنا للفصول في كـلا البلـدين، إلا أن المعلمين أقروا بوجود مشكلات سلوكية متحدية. وتحدث سلوكات- مثـل الهـروب مـن المدرسـة، والنـزاع مـع الوالدين، والإزعاجات الصفية- في كل الثقافات. إلا أن هؤلاء المعلمين لم يتركوا سوء السلوك هـو الـذي يحـدد هويات طلابهم، أو علاقاتهم مع هؤلاء الطلاب. فقد حافظوا على مستوى عال من التفكير والمثابرة الإيجـابيين، كما أظهروا مستويات رفيعة من الكفاية التعليمية الشخصية. لقـد كـانوا يعتقـدون أن مزيجـاً مـن التـدريس المتميز والتوقعات والبنية الواضحة، ومناخ من الاحترام والرعاية، يمكن أن يقضـي على السلوكات التـي تحـول من دون استفادة الطلاب من الدرس. وعندما سألنا المعلمـين الصـينيين مـا الـذي يحتاجـه الطـلاب المعرضـون لخطر الفشل بالدرجة الأولى؟ أجاب أحد هؤلاء المعلمين: إن أكثر ما يحتاجونه هو الحب".

لقد أدرك هؤلاء المعلمون أنه حتى لفتات الاهتمام البسيطة لها تأثير قوي عـلى نجـاح الطـلاب، خصوصاً إذا جاءت على نحو متسق عبر الزمن.

"كان لدي طالب منصرف عن العمل ومتمرد. توفيت كل أسرته في حادثة، ولم ينج سـواه. ومنـذ ذلك الحين، فقد اهتمامه بالتعلّم، وكان يمضي سـحابة يومـه في الفصـل هائمـاً في أحـلام اليقظـة. وعنـدما أصبحت المعلم الرئيس في فصله، كرست قـدراً كبـيراً مـن الانتبـاه لـه؛ ولم ألجـأ إلى طريقـة مبـاشرة معـه، كالتحدث إليه وجهاً لوجه، بل إني تسللت لأساعده كلما أحسسته بحاجة لذلك. فعندما حل الشتاء- على

سبيل المثال- لاحظت أن ملابسه خفيفة، فذهبت واشتريت له معطفاً؛ وأعطيته له من دون أن أتحدث كثيراً. وقد أثر هذا فيه. وبنينا - منذ ذلك الحين- علاقة قوية. وأخذ يفكر في المستقبل، والآن هو طالب في الجامعة" . (الصين)

"هذه الأيام، هناك طلاب غير مطيعين البتة.. وإذا قلت لهم - في مثل هذه المواقف - أن عليك أن تتصرف في البيت على هذا النحو أو ذاك، وأن عليك أن تتصرفوا في المدرسة كذا وكذا، فسوف يشعرون أن قصدك مما تقوله لهم مكشوف للغاية، ولن يصغوا إليك. إلا أنك إذا جعلتهم ينخرطون في تجاذب لأطراف الحديث معك، وقربت المسافة بينك وبينهم، وعبرت عن قصدك على نحو غير مباشر، فعندئذ، قد يتقبلونك". (الصين)

"أستطيع أن أواجه مشكلة سلوكية في أي يوم، وسوف تتم معالجتها في فصلي، ولطالما حدث هذا؛ لذلك كنت قادراً على أن أثبت أن في وسعي أن أتعامل مع أي طالب مشاغب، وأن أجعله يحب المدرسة. ولقد استقر في ذهني، أني منحت عاماً أقضيه مع هؤلاء الأطفال، وتقع على عاتقي مهمة التأكد من أنهم ينمون خلال هذا العام، أي أنهم سينتقلون - إلى العام المقبل- وهم أكثر ذكاءً وحماسة للمدرسة. (الولايات المتحدة الأمريكية)

ثمة عنصر آخر في صنع مناخ صفي يستخدمه هؤلاء المعلمون، هو الثناء والإيجابية؛ وقد تخلل كل مقابلاتنا.

"استخدم الثناء والتغذية الراجعة الإيجابية. فأنا أسمي الطلاب ممن يمتلكون مهارات منطقية رياضية قوية، ويرغبون في الارتقاء بالتعلّم "رياضيون". ويسر الطلاب للغاية بهذا الاسم. وغالباً، فإن أداءهم يكون حسناً بالفعل عند نهاية الصف التاسع، حتى لو لم تكن بدايات بعضهم جيدة في المرحلة المتوسطة". (الصين).

"إذا كان لدى طالب ما اهتمام أو قدرة خاصة في مجال آخر، فإننا نثني عليهم ونمنحهم نجوماً.. وفي الماضي، كنا فقط نقوّم إنجاز الطلاب. وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب المعرضون للخطر كانت لهم إنجازات أكاديمية، إلا أنها لم تكن عالية جدًا، وكانت هناك فرص للثناء عليهم بطرق أخرى".(الصين)

"اعتاد ابني على اتهامي بأني مسرورة إلى درجة مَرَضية. لقد كان هذا الطفل البائس في فصلي، وسألني، هل حدث وحزنت يوماً يا أماه؟ ولم يتغير هذا الجانب فيّ أبدًا، فأنا إيجابية وفرحة دوماً. (الولايات المتحدة الأمريكية).

"إنك تحتاج لاتجاه إيجابي فالطلاب يعتمدون عليك كي يتعلموا. وأنت من تحدد الإيقاع. وعليك أن تترك قضايا الشخصية على الباب، وتتذكر أن المعلم هو نموذج مهم". (الولايات المتحدة الأمريكية).

"أعتقد أننا إذا رحنا نعزز الأطفال بدلاً من أن نقرِّعهم وننحو عليهم باللائمة، فسوف يكون لدينا أثر أقوى. إننا نحتاج إلى تأكيد أهمية تكوين جماعة.. وجعل الطلاب يعرفون إن المسألة ليست مجرد تقدير للذات مثل: أوه، إنك عظيم، إنك عظيم، إنك عظيم، ولكن تقدير حقيقي للذات، حيث يتعلّم الأطفال تقويم أنفسهم وتقديرها على مواهبهم وحاجاتهم. (الولايات المتحدة الأمريكية).

إرشادات عملية لاستخدام الثناء

لقد أوصى باحثون بوضع معيار للتفاعل مع الطلاب بمعدل أربعة تفاعلات إيجابية في مقابل تفاعل سلبي واحد[1]. وهاكم بعض الطرق التي يستطيع بها المعلمون ضبط هذا المعدل:

- ضع ورقة ملاحظات لاصقة أو بطاقة مرور قريبة منك وسجل الإيجابيات على جانب والسلبيات على الجانب الآخر.
- اطلب من زميل لك أن يلاحظك ويسجل الإيجابيات والسلبيات.
- سجل تدريسك (بالصوت أو بالصورة والصوت) بحيث نستطيع التعرف على التفاعلات في وقت لاحق.
- ضع مذكرة في الفصل حتى تستطيع أن تراها دوماً، وتفكر: "ما الذي يجري على نحو حسن بحيث يمكن أن أثنى عليه؟".

(1) Kalis, Vannest & Parker, 2007.

ويختلف عن التوجه الإيجابي قليلاً، ما ذكره عدة معلمين من كيفية استخدامهم للفكاهة والاحترام المتبادل لبناء علاقات، والانخراط في الترفيه عن الطلاب، وحتى نزع فتيل خلافات بينهم.

"لقد كنت أجعل مناخ للفصل أكثر انفتاحاً وبهجة. فالطلاب قد يمازحونني. إن اسمي – على سبيل المثال- يشبه اسم نوع من الخضراوات، لذلك فإني أخبرت طلابيّ أن في وسعهم مناداتي بـ: "طبق الخضار". وعلى هذا النحو، فقد جعلت الفصل أكثر سعادة". (الصين).

"وكمعلم أيضاً، من المهم أن تتمتع بحس المرح. وقد حدث مرة أن رفع طالب – في فصلي- رجليه على المقعد. وقد كان الوقت صيفاً .. ورائحة أقدام الأولاد نتنة. فاقتربت من الولد، وربتُّ على كتفه، وقلت له: هل لك ألا تخرج قدميك من حذاءك؟ إن رائحتهما منفرة. وأنزل الطالب رجليه على الفور وضحك قليلاً. لقد حُلّت المشكلة بشكل مرح". (الصين).

"أني أجعل الجو مرحاً. فأنا أضحك معهم وأغني معهم، وأخترع رقصات مضحكة حول أمور لا تبدو لهم مضحكة تماماً".

"إني أحترم طلابي بوصفهم أناساً وأفراداً، وأقدر اختياراتهم، وأتيح لهم اختيارات قائلاً: نستطيع أن نفعل هذا ونحاول ذات: وأجعلهم يعرفون أني أثق بحسن استخدامهم للمعلومات". (الولايات المتحدة الأمريكية).

إن العلاقة بين المعلم والطلاب مفتاح. والمعلمون في دراستنا نمّوا العلاقات اللازمة كي يكونوا فعالين. وهذا يعيدنا إلى مطلع هذا الكتاب.

"عندما يحضر طلاب جدد إلى الفصل، فإني أتحدث إليهم في اليوم الأول من حضورهم، وأحاول أن أعرف أموراً صغيرة عنهم، كي أعرف أين سيكون موقعهم الملائم بين الطلاب. وأنا أبدأ ببناء العلاقة منذ اليوم الأول. ولا أترك اليوم الأول من المدرسة من دون أن أتعرف على اسم كل طالب، بحيث أستطيع مناداته به في اليوم التالي. إن هذا مهم جدًا بالنسبة ليّ". (الولايات المتحدة الأمريكية).

"أستطيع التعامل مع نزاعات أكثر، وأن أطلب المساعدة عندما أحتاجها، وأقول لا عندما يكون ذلك ضرورياً. لقد طورت فَهماً للثقافة والمناخ، وأستطيع أن أجعل هؤلاء الطلاب منتجين على الرغم من تباين خلفياتهم. وأستطيع أن أرسي علاقة إيجابية معهم، وأساعدهم على الشعور بالراحة في الفصل. إنهم يعرفون أني إلى جانبهم، وأني موجود لمساعدتهم". (الولايات المتحدة الأمريكية).

"يحتاج طلابي إلى معرفة الكثير عني كشخص حتى نبني علاقة إيجابية وقد تحدثت مع طلابي في الصف الثالث عن درجاتهم في تقاريرهم. وقال طالب: لقد كانت الدراسات الاجتماعية صعبة حقاً بالنسبة لِي، ولكني عملت بجد وحصلت على درجة (B)، بعد أن كانت درجتي (D). وأنا أضرب لطلابي مثلاً في أنك إذا أردت أن تجني الكثير فعليك أن تعطي الكثير. وإذا كان هذا هو الدرس الوحيد الذي يتعلمه بعضهم، فأني أكون قد صنعت فرقاً. (الولايات المتحدة الأمريكية).

أداة درسية: استراتيجية ٢×١٠ للتعامل مع الطلاب الصعبين

حدد مَنْ أكثر طلابك صعوبة. إنه نشط، مزعج ومحبط. لقد درس الباحث "ريموند ولودكووسكي"[1] استراتيجية تدعى: (٢×١٠)، ووجدها ناجحة للغاية في التعامل مع السلوكات المتحدية. وتتطلب الاستراتيجية أن يركز المعلم على أكثر الطلاب صعوبة وقد كان المعلم يدير محادثة مع الطالب – لدقيقتين يومياً على امتداد عشرة أيام متتالية – حول أي أمر يهم الطالب (طالما أن المحادثة مناسبة للمدرسة). وقد وجد "ولودكووسكي" تحسناً مقداره (٨٥%) في سلوك هذا الطالب. وثمة ما هو أكثر من هذا، إذ غالباً ما غدا الطالب حليفاً للمعلم. يضاف إلى هذا، أنه لمس تحسناً في سلوك كافة طلاب هذا الفصل. إن الطالب الذي وقعت عليه النتائج العقابية هو غالباً ما يكون الطالب الذي يحتاج – أكثر من غيره– للعلاقة الإيجابية مع نموذج راشد صاحب سلطة. إنه يحتاج إلى هذه العلاقة قبل أن يتمكن من التركيز تماماً على المحتوى الأكاديمي .

خلاصة

ذهب "جونز"[2] إلى أن قادة المدارس بدأوا في التساؤل عن استخدام مصطلحات مستعارة من نماذج صناعية. لقد اقترح أن تقوم المدارس بإلغاء مصطلح الإدارة الصفية وتستخدم بدلاً منه مصطلح :

(1) Raymond Wlodkowski, 1983.
(2) Jones, 2009.

بناء العلاقات. ويحتاج المعلمون إلى بناء جو يفضي إلى التعلّم في الفصل. إلا أن هذه عملية لا تدار لوحدها، وبحد ذاتها. فالفصل مكون من مجموعة طلاب يرغبون في علاقات شخصية رفيعة المستوى مع الراشدين والأقران، ويستحقونها. ونوعية هذه العلاقات بالذات، هي التي تحرك سلوكهم وتقودهم إلى التعلّم. ويبين الشكل رقم (٥-٤) بعض الفروق بين النظر إلى المناخ التدريسي كبناء علاقة، والنظر إليه كإدارة صفية.

لكأن "جونز" كان يدرس المعلمين الذين زرناهم عندما ابتكر هذه المؤشرات لبناء العلاقة؛ ومصطلحاته تعكس تماماً الكلمات التي استخدمها معلمون لوصف ممارساتهم. ولم تكن الإدارة الصفية وبناء العلاقات ماهيات منفصلة بالنسبة لهؤلاء المعلمين؛ فقد كانتا منسوجتين بقوة في ثنايا ممارستهم؛ فالمعلمين الذين يبنون علاقات مع طلابهم يفهمون دوافع هؤلاء الطلاب واهتماماتهم، ويبنون هذا الفهم في دروسهم، فيحافظون على انخراط الطلاب في عملهم، ولا يبقى وقت لسوء التصرف، مما يفضي إلى إنجاز أكبر. إن بناء علاقة راعية محترمة مفعمة بالثقة تتيح للطلاب أن يشعروا بالراحة والمجازفة ويتجاوزوا المناطق التي يشعرون بالراحة والأمن فيها لتحقيق أكثر مما اعتقدوه ممكناً. إن المعلمين يرغبون في بذل قصارى جهودهم لدعم طلابهم، وطلابهم يرون في نجاحهم طريقة لتقدير معلميهم ودعمهم. ومهما يكن من أمر، فلقد أبدى معلمونا المهارات الإدارية اللازمة – ليس بالمصطلحات السلبية التي يذكرها الشكل رقم (٥-٤) بوصفها الاتجاه التقليدي، وإنما كمهارات استباقية يكون المعلم فيها مستعداً بمصادر منظمة. لقد كان لديهم توقعات وإجراءات تمّ توصيفها بوضوح لطلابهم، كما كان لديهم الخبرة بحيث يجعلون هذه المهارات تتوارى في الخلفية، بينما يحتل تدريسهم وتعلّم طلابهم قلب المسرح.

الشكل رقم (٥-٤): الإدارة الصفية مقابل بناء العلاقة

	الإدارة الصفية	**بناء العلاقة**
القواعد الصفية	مفروضة	نتاج تفاوض
السلطة	لا تناقش	باحترام
ملاحظة الفعالية	الطلاب سلبيون وهادئون	الطلاب منخرطون بنشاط
المجازفة	تثبط	تشجع
آليات الضبط	التغذية الراجعة السلبية / العقاب	التعزيز الإيجابي
دور المعلم الأساس	الانتباه المطلق	مصدر تشجيع

Source: From *Strengthening Student Engagement* (p. 8), by R. D. Jones, 2009, International Center for Leadership in Education.

عندما يهطل مطر الربيع فإنه يخضِّل الأشياء بصمت

هذا بيت من الشعر من قصيدة صينية قديمة. فمطر الربيع يخضِّل الأشياء بلطف ومن دون صوت؛ والتدريس – بالمثل – هو عملية تؤثر بلطف على الطلاب دون أن تترك فيهم ندوباً، وهذا يصدق بالتأكيد على وصف الإدارة الصفية الفعالة. وإنه لمن المثير أن للثقافتين مقتطفات شهيرة – تتصل بالتعليم، وترتبط بقوة بالإدارة الصفية– تشير إلى الطقس والفصول والمناخ، ولعلها تعزز ملاءمة استخدام الثقافة والمناخ كإطار لنا.

الفصل السادس

دروس مستفادة

"التعليم كأمطار الربيع، يغذي الطلاب شيئاً فشيئاً، ويؤثر فيهم. ولأن أمطار الربيع تخضّل الأشياء بصمت، فإن التربية أيضاً ينبغي أن تفعل فعلها من وراء ستار كما قال مربٍ شهير. إذ كلما كانت مقاصد التربية أقل ظهوراً، كانت نتائجها أكثر وضوحاً.

"معلم صيني"

"التعليم كالطبخ. ففي المطبخ تكون لديك عدتك من الأدوات والمكونات. فإذا ائتلفت هذه الأدوات والمكونات معاً، أمكن صنع أي طبق تتخيلونه. وهناك كتب وصفات بإمكانك الاسترشاد بها، وأي شخص يمكن أن يكون طباخاً إذا اتبع التعليمات. إلا أن الطباخ المحترف (الشيف) يفهم لطائف وخصائص كل أكلة، وأي الأدوات والتقنيات التي يمكن أن تنتج ألذ النكهات دون العودة إلى كتاب طبخ.

"معلم أمريكي"

لقد انطلقنا في رحلة كي نكتشف قناعات وممارسات معلمين كبار في الصين والولايات المتحدة الأمريكية. وما بدأ كدراسة تركز على معلمي الولايات المتحدة الأمريكية فقط، تطور إلى هذه المقارنة عبر الثقافية. ولقد أتيحت لنا فرصة ثمينة للجلوس في فصول معلمين مدهشين، وأمضينا أوقاتاً نتحدث معهم عن عملهم. ولقد تناولنا معهم – في عدة حالات – وجبات طعام، وقابلنا آخرين يعملون معهم، وكنا موضع ترحيب من طلابهم. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، زرنا معلمين من شمال غرب المحيط الهادي إلى جنوبه الشرقي، ومن بنسلفانيا إلى كاليفورنيا، ثم إلينوي وما بينهما. وارتحلنا في الصين من مقاطعة يونان إلى مقاطعة شاناكزي، ومن بكين إلى شنغهاي نزولاً إلى مقاطعة غوانجونج، وأجزاء بينها. وقد وجدنا – خلال هذه الرحلة الطويلة – ما خرجنا من أجل اكتشافه: دروس نتعلمها من هؤلاء المعلمين الكبار. وقد وجدنا دروساً تشترك فيها الثقافتان، ودروساً خاصة بالسياقات الثقافية التي يعمل فيها المعلمون. ويقدم

هذا الفصل الأخير من الكتاب خلاصة لهذه الدروس، ويناقش بعض التفسيرات الممكنة للفروق بين المعلمين (بناءً على سياقاتهم التربوية والثقافية المختلفة)، وينتهي الفصل باستعارات كاشفة استخدمها المعلمون لوصف التعليم ذاته.

الدروس

إن أهم درس تعلمناه هو أن التعليم المتميز هو – ببساطة شديدة- تعليم متميز. ففي بعض زيارات الملاحظة، زارت فرق مكونة من معلم أمريكي ومعلم صيني الفصول. وفي الصين، قام الباحث الصيني بجمع معظم بيانات الملاحظة، لأن العائق اللغوي حال من دون فَهم الباحثين الذين يتحدثون الإنجليزية وفَهم ما يقال. ومع ذلك، فإن القرائن غير اللفظية في الفصل عبرت عن بيئة تعلّم إيجابية ومنتجة ومحترمة. وقد كان للباحثين الصينيين في الولايات المتحدة الأمريكية الخبرة ذاتها. إذ على الرغم من أن أحد الباحثين لم يكن يتكلم اللغة السائدة في أحد الفصول فإن تدفق الدرس والتفاعلات بين المعلم والطالب أشارت إلى أن شيئاً متميزاً يجري بين هذه الجدران الأربعة. وهناك عناصر متشابهة – بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين– في الخصائص الشخصية، والتخطيط والتقويم، والممارسة التدريسية، والإدارة الصفية. ونود هنا أن نبرز بعضاً من هذه التشابهات:

- **الخصائص الشخصية:** ثمّن المعلمون في البلدين العلاقات الإيجابية والمنتجة مع طلابهم، وعملوا على إنشائها.
- **التخطيط والتقويم:** نظر المعلمون – في البلدين – إلى التخطيط كجزء حاسم من عملية التعليم، وكان التقويم متضمناً في التخطيط.
- **الممارسة التدريسية:** استخدم المعلمون نشاطات تدريسية متنوعة، تغطي طيفاً من المستويات المعرفية.
- **تنظيم الفصل وإدارته وانضباطه:** تميزت الفصول التي زرناها بمستويات رفيعة من الانخراط، ولم يظهر فيها سوى قدر لا يذكر من السلوكات التي تعوق العمل.

وجملة القول، إن هؤلاء المعلمين يستطيعون التعليم. وغالباً ما يقال بالنسبة لـ "المعلمين الكبار"، أنك تعرف الواحد منهم عندما تراه. وقد رأينا (٣١) منهم في البلدين. ومهما يكن من أمر، فقد كانت هناك فروق بين المعلمين، وقد قدمت هذه الفروق دروساً مفيدة، ونقاطاً يتأمل فيها المربون في كل بلد. ويستطيع معلمو الولايات المتحدة الأمريكية التعلّم من طريقة المعلمين الصينيين في التفكير والانخراط في التعليم والتعلم، وبالعكس.

- **الخصائص الشخصية:** رأى المعلمون في الصين أنهم مسؤولون شخصياً عن التعليم والتعلّم أمام أسر طلابهم، وأمام المجتمع ككل. وفي المقابل، ركز المعلمون في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر على تطوير الإمكانات الفردية لكل طالب، مع ترك أثر قوي على النظام التربوي عموماً.
- **التخطيط والتقويم:** كان التخطيط التشاركي مألوفاً في الصين، وانخرط المعلمون في ملاحظة الأقران. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد كان التخطيط يجري على مستوى فردي في الفصول.
- **الممارسة التدريسية:** كان عمل المجموعات الصغيرة، والتفاعلات الفردية بين المعلم والطالب شائعة في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما كانت المحاضرات وعمل الطالب الفردي أكثر شيوعاً في الصين.
- **تنظيم الفصول، وإدارتها، وانضباطها:** بحث معلمو الولايات المتحدة الأمريكية عادة- عند التعامل مع الأمور السلوكية- عن أسباب تكمن وراء هذه السلوكات، بينما نظر المعلمون الصينيون إلى السلوك الملائم بوصفه مسألة أخلاقية، وركزوا على التزام الطلاب بالمعايير الثقافية.

يبين الشكل رقم (٦-١) نظرة عامة على التشابهات والاختلافات بين المعلمين في الصين والولايات المتحدة الأمريكية. ويتيح لنا هذا الشكل - والتوصيفات السابقة- التعرف على ما هو الواقع الموجود والاختلافات". ما الذي يفعله المعلمون الفعالون في الولايات المتحدة الأمريكية والصين؟ ولكننا - بالإضافة إلى هذا- نمضي خطوة أبعد فنسأل عن "الأسباب". فلماذا كانت هذه الاختلافات بين قناعات المعلمين وممارساتهم في الصين والولايات المتحدة الأمريكية؟ أهي الثقافة؟ أم أنها بنية التعليم؟ وكيف يمكن لجوانب من هذه العوامل أن تؤثر فيما يفعله المعلمون، وكيف يفكرون في التعليم؟

السياق الثقافي

لقد اهتممنا-في دراستنا- بالتشابهات التي تظهر لنا بين معلمي البلدين. إلا أننا ندرك أن التعليم والتعلّم - بوصفها أفعال ثقافية تجري في بيئة ثقافية معينة، وتتطور بطرق يمكن أن تعكس القيم الثقافية الكامنة التي يناصرها المجتمع الأوسع وينميها. لذلك؛ فإن إدراكات المعلمين لعمليات التعليم تتأثر بالأنماط العامة في الثقافة التي يعيشون فيها ويعملون. وتساعدنا دراسة هوفستد حول الثقافة (انظر المربع التوضيحي فيما بعد) - بما في ذلك عدة دراسات حالية عن التشابهات والاختلافات الثقافية - على إلقاء الضوء على الأبعاد والمتضمنات الثقافية للتعليم والتعلم. والشكل رقم (٦-٢) يلقي نظرة عامة على الأبعاد الستة، وكيف يأتي ترتيب الولايات المتحدة الأمريكية والصين- وفقاً لهذه الأبعاد- في بيانات مركز هوفستد.

الشكل رقم (٦-١): التشابهات والاختلافات بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية والصين

جانب التعليم والتعلم	التشابهات بين الدروس	الاختلافات بين الدروس: الصين	الاختلافات بين الدروس: الولايات المتحدة الأمريكية
الخصائص الشخصية	• علاقات إيجابية. • إحساس بالغاية والمسؤولية. • تطور مهني مستمر. • تأمل ذاتي.	• علاقات أسرية. • إحساس جمعي بالمسؤولية تجاه الأسرة والمجتمع. • التشارك ومراجعة الأقران بوصفه تطوراً مهنياً.	• علاقات مهنية تستند إلى المجتمع المحلي. • تركيز على الوعي بنظام تربوي أكبر. • تنوع في مسارات التطور المهني.
التخطيط والتقويم	• تخطيط على أساس المنهاج وحاجات التعلّم لدى الطلاب. • تركيز على تقويم الطلاب في عملية التخطيط. • مرونة في تنفيذ الدروس. • استخدام نماذج تخطيط ذهنية.	• تركيز على توقع مفاهيم الطالب المغلوطة في التخطيط. • اعتماد كبير على الكتاب المقرر. • استخدام بنية تخطيط متجانسة، • تركيز على التشارك في التخطيط.	• دمج بيانات التقويم مباشرة في التخطيط. • مرونة في استخدام النصوص المقررة والمواد الداعمة. • تركيز على التخطيط الفردي.
ممارسة التدريس	• استخدام لاستراتيجيات تدريسية متنوعة. • مستويات انخراط مرتفعة مع المعلم كموجة للتعلّم. • مستويات عالية من المرونة والاستجابة. • ممايزة التعلّم. • بيئة تستثير التعلّم.	• بنية محكمة صارمة مع استخدام واسع للمحاضرة. • استخدام مقصود للواجب المنزلي في التدريس. • استخدام مهمات متدرجة للطلاب الأكثر تقدماً، ومن يعانون من صعوبات.	• تأكيد أكبر على عمل المجموعات الصغيرة و التفاعل الفردي مع الطلاب. • تركيز على تدريس يكون الطالب فيه هو المحور. • استخدام استراتيجيات متنوعة في تشكيل المجموعات، مراعاة لحاجات المتعلمين.

الشكل رقم (٦-٢): القيم الثقافية في الولايات المتحد الأمريكية والصين

البعد الثقافي	الصين	الولايات المتحدة الأمريكية
قبول التفاوت بين الناس.	درجة عالية. قبول التفاوت.	درجة منخفضة. عدم القبول بالتباين في التعامل.
الفردية مقابل الجمعية.	درجة منخفضة. ثقافة جمعية إلى حد كبير.	درجة عالية. ثقافة فردية إلى حد كبير.
توجه مذكر في مقابل توجه مؤنث.	درجة عالية. ثقافة مذكرة عالية مع تركيز على النجاح.	درجة عالية. ثقافة مذكرة عالية مع تركيز على النجاح.
تجنب الإيهام.	درجة منخفضة. تقبل الإبهام.	درجة منخفضة. تقبل الإبهام.
توجه طويل المدى.	درجة عالية. تركيز على الإصرار والمثابرة.	درجة منخفضة. تركيز على نتائج قصيرة المدى.

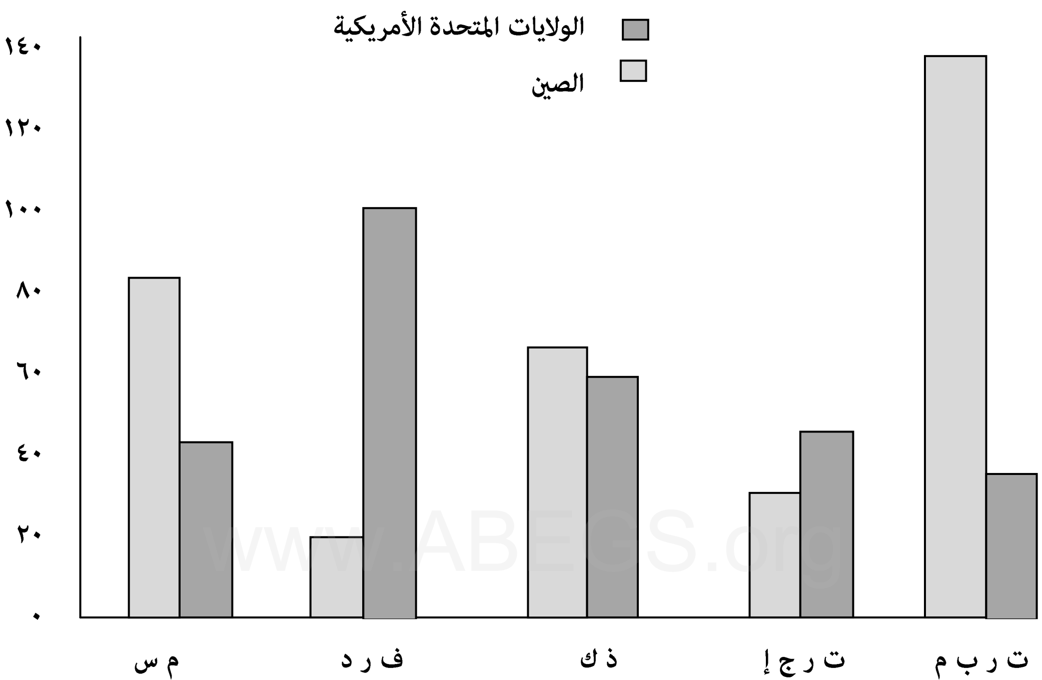
قياس الثقافة

في أواخر ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، أجرى "غيرت هوفستد"[1]، وهو باحث هولندي معروف، دراسة مسحية واسعة حول القيم الوطنية بين(١١٧٠٠٠) عامل في شركة (IBM)، من (٥٥) بلدًا حول سلوك الناس، وكيف يتعاونون. وقد أظهر المسح أربعة عوامل، هي: مؤشر مسافة السلطة (م.س)، ومؤشر الفردية (ف ر د)، ومؤشر الذكورة (ذ.ك)، ومؤشر تجنب الإبهام (ت.ج.إ). وقد أضاف باحثون لاحقون عام ١٩٩٩م- وبناءً على بيانات صممت باستخدام أداة تمّ تطويرها مع عاملين ومديرين صينيين - عاملاً أو بعدًا ثقافيا جديدًا هو: التوجه بعيد المدى (ت.ب.م). وما أن جاء عام ٢٠١٠ م حتى كانت العينة قد توسعت لتشمل (٩٣) بلدًا[2]. ويبين الشكل رقم(٦-٣ مقارنة) بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين في الأبعاد الثقافية الخمسة.

---

(1) Geert Hofstede, 1960 – 1970.
(2) Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010.

الشكل رقم (٦-٣): أبعاد هوفستد الثقافية



Source: Data from *Cultures and Organizations*, by G. H. Hofstede, G. J. Hofstede, and M. Minkov, 2010, New York: McGraw-Hill.

تتشابه الأنماط الثقافية العامة بين الولايات المتحدة والصين -كما يوضح الشكل رقم (٦-٣)- في بعض الأبعاد، وتختلف إلى حد كبير في أبعاد أخرى. وتتسم الولايات المتحدة الأمريكية والصين معاً بثقافة ذكورية، يحركها النجاح، وتتمركز عليه. يضاف إلى ذلك أن الإبهام واللايقين مقبولان في كلا البلدين. وتقبل في الصين علاقة الرئيس والمرؤوس، بينما تبقى هذه العلاقة- في الولايات المتحدة الأمريكية- رهناً بالملاءمة أو البنية، إلا أن لطرفي العلاقة حقوق مختلفة. وهناك فرق كبير بين الثقافتين في التركيز الصيني على الجمعي مقابل التركيز- في الولايات المتحدة الأمريكية- على تطور الفرد. وتتميز الصين بالمثابرة والنظرة المستقبلية للتربية والتعليم، بينما تركز الولايات المتحدة الأمريكية على نواتج قصيرة المدى. ولقد كتب الكثير حول الفروق في إنجاز الطلاب، كما قيل الكثير عن تأثر هذه الفروق بالثقافة. وقد وجدت دراسة

بحثت العلاقة بين الثقافة وإنجاز الطلاب، أن التوجه بعيد المدى كان أكثر المنبئات دلالة على إنجاز الطالب[1].

إننا ندرك – من ناحية أخرى- أن تعميماتنا قد تكون مفرطة هنا حول البلدين. فالمدارس تؤثر – وتتأثر- بما يحدث حولها؛ والمعايير الثقافية التي تقوم على معتقدات وقيم وتوقعات استقرت منذ زمن بعيد، بل وحتى الآمال والرغبات تمتزج لتجعل التعليم ما هو عليه في أي بيئة، ومع أي جماعة من الناس. وسوف يكون من السذاجة أن نقول إن مجموعة ما من المعايير الثقافية هي أعلى دوماً من مجموعة أخرى، أو أن مجموعة واحدة من الخصائص الثقافية هي أفضل للطلاب، ولكننا نستطيع أن نلمس متضمنات الثقافة على التعليم والتعلم. إننا نفهم – على الأقل- أن نجاح الطلاب يتأثر مباشرة بالثقافة التي يعيش المعلمون والطلاب ويتنفسون فيها.

إن الفروق الثقافية يمكن أن تكون مفيدة في التفسير، عند النظر إلى الاختلافات في القناعات وممارسات التعليم.وقد وجدنا أن الجوانب الثقافية التالية تشكل مصدراً للتمايز بين المعلمين في كلا البلدين.

- **فلسفة الثقافة التربوية:** تتأثر هذه الفلسفة بالتركيز على النزعة الفردية في الولايات المتحدة الأمريكيةوالنزعة الجمعية في الصين. ويمكن رؤية مثل هذا التركيز في العبارات التي تصف "رسالة" المدارس في كل بلد. فعندما كنا نزور مدرسة في الريف الصيني، سألنا مدير المدرسة عن عبارة معلقة على الجدار. وكانت العبارة تصف رسالة المدرسة: "أن نخدم الناس". إن هذا التركيز على كلمة الناس يمثل تركيزاً على النزعة الجمعية. أما في مدارس الولايات المتحدة، فإن منطوق "الرسالة" المألوف هو: تزويد كل طالب بالمعارف والمهارات والقيم حتى يكون متعلماً مدى الحياة، ومفكراً ناقداً، وعضواً فاعلاً في المجتمع. وغالباً ما يركز منطوق مثل هذه الرسالة على تطوير الفرد.
- **آراء في العلاقة بين المعلم والطالب:** يتمتع المعلمون في الصين بمكانة اجتماعية رفيعة، ويتقبل الطلاب معلميهم بوصفهم رؤساء. وهذا انعكاس للقيمة العالية لمسافة السلطة في أبعاد هوفستد الثقافية (انظر الشكل رقم ٦-٣). ويُنظر إلى المعلمين بوصفهم نماذج أخلاقية. وهذا صحيح في التقاليد الكونفوشية، حيث تكون السيطرة للمعلم. لكن المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية لا يتمتعون بمكانة اجتماعية مماثلة.
- **القيم الثقافية:** تعتبر طاعة الوالدين والجدود واحترامهم، فضيلة. وينقل المعلمون هذه الفضيلة إلى فصولهم. لكن المعلمين في الولايات المتحدة يركزون أكثر على احترام بعضهم بعضاً، واحترام التنوع (انظر الشكل ٦-٤).

(1) Fang. Grant, Strong, xu, & Ward, 2013.

السياق التربوي

البنية تحرك السلوك. هذا أحد مبادئ نظرية النظم، وفكر النظم، يساعدنا على صوغ مناقشتنا للسياق التربوي الذي يعمل فيه هؤلاء المعلمون[1]. فإذا أبقينا منا على بال- ونحن نتأمل في الدروس المستفادة - هذا المبدأ، فسوف يساعدنا على فهم كيف تؤثر بنية نظام ما على قناعات المعلمين وممارساتهم.

الشكل رقم (٦-٤): فضائل كونفوشية مقابل خصائص غربية

فضائل تعلم كونفوشية	خصائص تعلم غربية
• الإخلاص.	• التفكير الفردي.
• الاجتهاد.	• الفضول.
• تحمل المشقة.	• الاهتمام.
• المثابرة.	• التلعاب (جو من اللعب).
• التركيز.	• المتعة الذاتية (أي أن يكون التعلم ممتعاً بذاته).
• احترام المعلمين.	• التمكن.
• التواضع.	

- **مركزية النظم التربوية:** نظام الصين التربوي مركزي للغاية، بدءاً من المناهج وانتهاء بتدريب المعلم. وقد فوجئنا - عندما زرنا فصولاً صينية- بشيوع العبارات والطرق التي وصف فيها المعلمون الصينيون قناعاتهم وممارساتهم. فقد وصف معلم في مقاطعة يونان- على سبيل المثال - نقاط التخطيط الدرسي الثلاث بنفس الطريقة التي وصفها معلم من بكين. لقد استخدم معلمان اثنان، بعيدان عن بعضهما حوالي (١٧٠٠) ميل، مفردات متشابهة، لوصف التعليم والتعلم، وانخرطاً في ممارسات متشابهة. يضاف إلى ذلك، أن استخدام الامتحانات الوطنية العامة يجعل المنهاج مركزياً جدًا، ومركزًا على الاختبارات. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن التعليم كان- تاريخياً- غير مركزي، كما أن النظم التربوية تختلف باختلاف الولايات الخمسين.

(1) Senge, et al., 2012.

لكن هناك تركيز أكثر في البنى، مع مبادرات إصلاح تربوي، مثل "لن نترك طفلاً يتخلف" و"السباق إلى القمة". ومهما يكن من أمر، فقد رأينا اختلافات بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية – من حيث النشاطات التدريسية المستخدمة- أكبر مما لاحظناه من اختلافات بين المعلمين في الصين.

- **اختلافات بنيوية:** تكتظ الفصول الصينية-كما ذكرنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب- بأعداد كبيرة من الطلاب. ويقوم المعلمون بتدريس فصول أكبر وحصص أقل. يضاف إلى ذلك أن لديهم وقتاً أطول للتخطيط أكثر مما لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. كما أن بيئة الفصل المادية هي، أيضاً، بنية تحرك السلوك. ففي كل الفصول التي زرناها في الصين، كانت الترتيبات المادية متشابهة: صفوف من المقاعد رصت متلاصقة داخل غرفة. وينطبق هذا على فصول تضم طلاباً في السادسة من عمرهم، وفصول تضم طلاباً في الرابعة عشرة من عمرهم. ومهما يكن من أمر، فإن عدد الطلاب والمساحة المتاحة جعلا هذه الترتيبات ضرورية. وعلى العكس، فقد كانت بنى الفصل في الولايات المتحدة الأمريكية تختلف من معلم إلى آخر؛ فقد نظم بعض المعلمين مقاعد طلابهم على شكل حرف "ن" وبعضهم كان يجعلون الطلاب يجلسون في مجموعات رباعية صغيرة، في حين نقل معلمون آخرون الطلاب من السجادة إلى المقاعد الفردية. لقد أثر عدد الطلاب والمكان المادي على الاختلافات التي رأيناها بين المعلمين.

درس أخير: التعليم هو ......

الاستعارات اللغوية قوية. إنها تكشف عن آرائنا، وعن العلاقات التي نعقدها بين ما نراه ونفعله، وكيف نفكر فيما نراه ونعتقده. وعندما نعقد مقارنة استعارية، فإننا نبرز ما نراه أكثر أهمية، ونبين كيف نسبغ المعنى على ذلك المفهوم. وهكذا فعندما نصوغ استعارة حول التعليم، فإننا نظهر بعض ما نفكر به حول التعليم عموماً، وما نجده أكثر أهمية وبروزاً فيه.

يقوم التفكير الاستعاري على أساس ثقافي. فنحن نطور استعارات وفقاً للطريقة نعيش بها، وأين نعيش، ونظرتنا إلى العالم، والبيئة الطبيعية التي تحيط بنا[1]. لذلك، فإن تفسير الاستعارات ينبغي أن يتم بمنظار ثقافي. لقد تحدث باحثون عن الاستعارات بوصفها "طرقاً للتحدث عن التعليم بلغة تنضوي على طريقة في النظر إلى العالم"[2]. وهناك عدة استعارات للتعليم والتربية؛ ويمكن استخدام-مثل هذه

(1) Lie, 2020,
(2) Collins & Green. 1990. P. 71.

الاستعارات للتأمل، ولتغيير الممارسة ولتصور عملية التعليم والتعلّم بصرياً. وتتضمن بعض الاستعارات الشائعة ما يلي[١]:

- التعلم تدريب (مثل الرياضة).
- التعليم هو رسم خريطة طريق.
- التعليم هو استنبات زهور.
- التعليم دليل (كما الدليل السياحي).
- التعلم إدارة (مثل الأوركسترا).

وفي الحقيقة، فإن الاستعارات استخدمت في إعداد المعلم لمساعدة من يدرسون في كليات التربية على رسم صورة بصرية لعملية التعليم والتعلّم، ومعرفة كيف ينظر المعلمون الجدد إلى ممارستهم اليومية في الفصول[٢] .

تشكل الاستعارات في الصين جزءاً من الثقافة، وقد استخدمت للتفكير في القناعات والافتراضات حول التعليم والتعلّم، وكشفها [٣]. وهاكم بعض الاستعارات الصينية.

- التعليم مثل جدول ماء صاف.
- التعليم في الفصل يشبه مظلة.
- ينبغي أن يبدو التعليم الجيد كسيمفونية موسيقية.
- التعليم هو إعداد التربة للزراعة.

يمكن لاستعارات التعليم أن تفسر التشابهات والاختلافات في كيفية تصور التعليم والتعلّم بصرياً داخل الثقافات وبينها. وقد طلبنا من المعلمين في دراستنا ابتكار استعارات تمثل تدريسهم. وطلبنا منهم على وجه التحديد الاسترشاد بما يلي:

١- ابتكر استعارة تصف فيها كيف تنظر إلى تدريسك
٢- كيف تكشف هذه الاستعارة عن جوانب مفتاحية في تدريسك؟

---

(١) هناك استعارات في اللغة العربية حول هذا الموضوع فهناك مثلاً العلم في الصغر كالنقش على الحجر. وتشبه التعليم بالزراعة والنتائج بالقطاف.

(2) Collins & Green, 1990; Wrght, Sundlourg, Yarbough, Willion< & Stallworth, 2003.

(3) Jin & Cortazzi, 2008.

وقد كان السؤال الثاني مهماً للغاية. وقد كشفت استجابات المعلمين لهذين السؤالين بعض النقاط اللافتة فيما يتصل بالتشابهات والاختلافات في كيفية تفكير المعلمين بتدريسهم. ويقدم الشكل رقم (٦-٥) خلاصة للطرق التي فكر فيها المعلمون بالتدريس.

الشكل رقم (٦-٥): استعارات المعلمين عن التدريس

التدريس هو	
معلمو الولايات المتحدة الأمريكية	**معلمو الصين**
دورة وأغنية جاز	حيوان الباندا
ركوب سفينة دوارة[1]	حجر كريم دون معالجة
قلب أم	علاقة حب
إشعال نار	العزف على آلة
بناء قصر	مراقبة الأزهار وهي تتفتح
التخطيط لحفلة	عود ثقاب
أن تكون طباخاً	عكاز
استكشاف	أمطار ربيعية
تدريب	جسر
بناء منزل	سيارة قوية
أن تكون ساحراً	أداء مسرحية
ماسات تحتاج صقلاً	أغنية
فتح أبواب	غرس بذرة
مجوهرات تحتاج صقلاً	

دروس من الشرق

"التدريس كالتمثيل. عليك أن تعرف ما يريد جمهورك أن يعرف".



(١) السفينة الدوارة هي جهاز مرتفع في مدن الملاهي يركب فيه رواد المدينة، فيعلو بهم إلى ارتفاعات كبيرة، ثم ما يلبث أن يهوي بسرعة.

"التدريس يشبه حجراَ كريماَ لم يعالج بعد، لأن لدى الطلاب شيء لم يتطور بعد أو يظهر".

"التدريس يشبه التمثيل في مسرحية. وبالنسبة لي فإن التدريس ذاته هو فن".

"يشبه التدريس استنبات بذرة. وينبغي أن يكون لديك قيم سليمة مثل الغذاء، ونظرة صحيحة إلى المعرفة مثل ضوء الشمس، وطرائق صحيحة مثل عمل المزارع".

"أعتقد أن التدريس يشبه عملية جميلة تراقب فيها الأزهار وهي تتفتح، وتصغي إليها تفعل ذلك".

"التدريس مثل أغنية. وأنا وطلابي نتعاون على نحو ممتاز، ونصل إلى مرحلة متكاملة".

"ينبغي أن يكون المعلمون كأمطار الربيع، فنروي الطلاب شيئاً فشيئاً، ونؤثر فيهم".

"أعتقد أن التدريس يشبه عكازاً، إنه يشبه دليلاً للطلاب، ولكن الطلاب ينبغي ألا يعتمدوا عليها طوال الوقت، إلا فإنها ستنكسر".

دروس من الغرب

"المعلم كالمدرب الرياضي، والتعليم يدور كله تماماً حول الطلاب، والمدربون يعرفون هذا".

"التدريس يشبه ماسة في التراب، ينبغي أن تعثر عليها وتصقلها".

"التدريس كالطهي؛ فلديك في المطبخ ترسانة من الأدوات والمكونات. فإذا ائتلفت معاً، غدا بوسعك أن تصنع أي شيء يمكن أن تتخيله.. إلا أن الطاهي المحترف يفهم لطائف كل أكلة وسمتها الخاصة، وما الأدوات والتقنيات التي تحقق أفضل النكهات من دون العودة إلى كتاب الطبخ".

"ليس التدريس صباً للطلاب في قالب واحد.. فالتدريس ليس تدريساً، وإنما هو تيسير".

"التدريس يشبه بناء بيت.. فعليك أن تعرف ماذا لديك قبل أن تبني. إنك تمسح الأرض، وترى موطئ قدميك، ثم عليك بعد ذلك أن تحضر المواد والمعدات التي ستبني البيت الذي تريده".

"انظر إلى التدريس كأنه إشعال نار - إنه إشعال جذوة الحماسة في الأطفال. إنه يشبه - فيما أعتقد- السفينة الدوارة، فإذا لم يكن يزعجك أن تكون على متنها، فلسوف تشعر بالبهجة طوال حياتك".

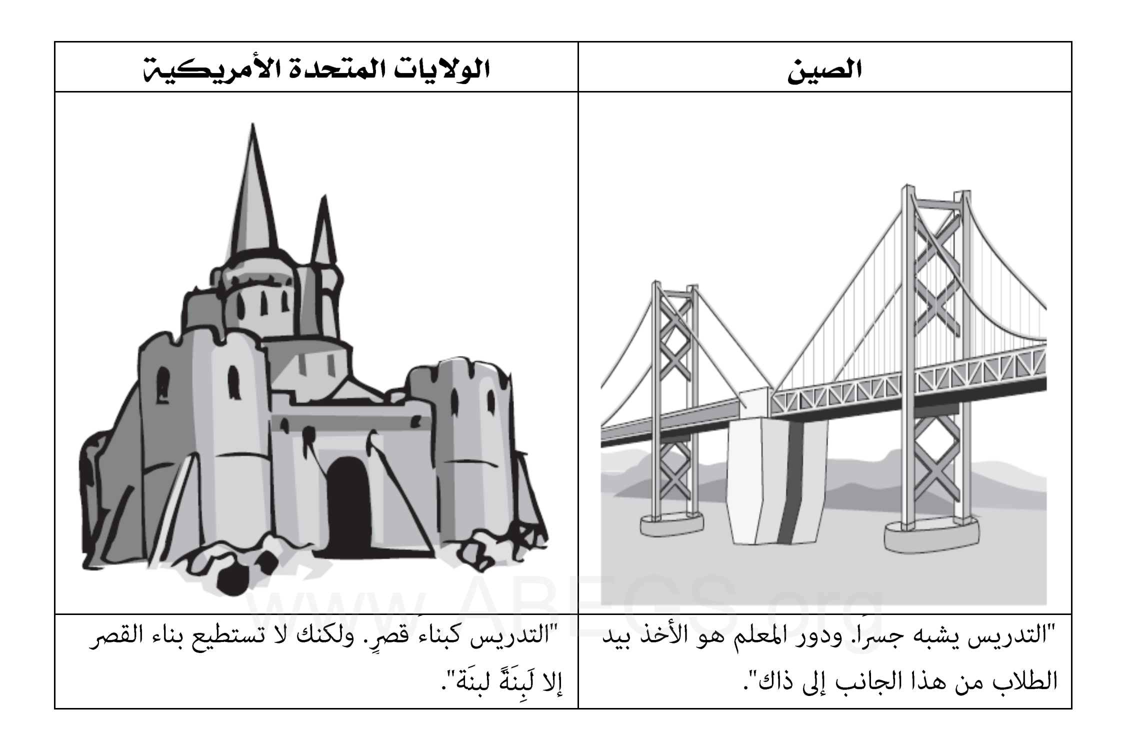
أداة درسية أخيرة: استعارة للتدريس

ابتكر استعارتك الخاصة التي تمثل وجهة نظرك في التدريس. واطرح على نفسك السؤالين ذاتهما اللذين طرحناهما على معلمينا:

١- ابتكر استعارة تصف فيها الطريقة التي ترى بها تدريسك.

٢- كيف تكشف هذه الاستعارة جوانب مفتاحية من تدريسك؟

عندما تبتكر استعارة تمثل تدريسك، فأنت تكشف عن قناعاتك وعن كيفية تأثير هذه القناعات على ممارستك اليومية. وبعد أن تضع استعارتك، ابحث عن صورة بصرية تمثلها، ثم اعرض الصورة في فصلك، أو حيث تريد أن تذكر نفسك بأعمق قناعاتك حول التدريس. وفيما يلي مثالان، واحد من معلم صيني، والآخرين من معلم أمريكي.



الصين	الولايات المتحدة الأمريكية
"التدريس يشبه جسرًا. ودور المعلم هو الأخذ بيد الطلاب من هذا الجانب إلى ذاك".	"التدريس كبناءِ قصرٍ. ولكنك لا تستطيع بناء القصر إلا لَبِنَةً لبنَة".

خلاصة

توجد النظم التربوية داخل ثقافات، ومع ذلك سوف يكون من الحماقة لأي بلد أن يتجاهل ممارسات واعدة يجدها في أماكن أخرى. ولا تستطيع الدول- مع تزايد العولمة- أن تتجاهل أو تنقي مواقع طلابها بالنسبة لدول أخرى وثقافات أخرى. وعلى الرغم من أن المرء يستطيع دراسة النظم التربوية في البلدين لتفسير الاختلافات في أداء الطلاب، فإن هناك حقيقة في قلب النظام مؤداها أن المعلم مهم. وتتردد هذه العاطفة دولياً في الاقتباس التالي: "لا يمكن لجودة نظام تربوي أن تتجاوز جودة معلميه" . والدروس التي قدمناها في هذا الكتاب تفسح المجال للتشارك في الأفكار وأفضل الممارسات التي يمكن للصين والولايات المتحدة الأمريكية أن تقدمها.

قائمة المراجع

Alexander, R. (2002). *Dichotomous pedagogies and the promise of comparative research.* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document No. ED478168)

Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* Albany, NY: National Research Center on English Learning & Achievement, State University of New York.

An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education, 7,* 145–172.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy of learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman. Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1), 25–45.

Bai, Y. (2000). Practices and characteristics of highly effective teachers. *Educational Research and Experiment, 4,* 31–37.

Baker, D. P., Goesling, B., & LeTendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, schoolquality, and national economic development: A cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, *46*(3), 291–312.Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* London: McKinsey. Available at http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pf

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher, 15*(7), 5–13.

Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences* (pp. 46–67). Hong Kong: Comparative Education Research Centre. Blair, S. L., & Qian, Z. (1998). Family and Asian students' educational performance. *Journal of Family Issues, 19*(40), 65–72.

Bo, H. (2008). *A preliminary study on effective instruction of high school mathematics within the settings of implementing new curriculum.* Unpublished master's thesis, Shandong Normal University, Qingdao, Shandong, China.

Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, *26*(4), 473–498.

Buttram, J. L., & Waters, J. T. (1997). Improving America's schools through standardsbased education. *Bulletin, 81*(590), 1–5.

Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Cross, T. L., Dixon, F. A., & Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review, 26*(3), 139–147.

Chan, C. K. K., & Rao, N. (2010). The paradoxes revisited: The Chinese learner in changing educational contexts. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 315–349). Hong Kong: Comparative Education Research Centre/Springer Academic Publishers. Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development, 66,* 1215–1234.

Cheng, V. M. Y. (2004). Progress from traditional to creativity education in Chinese societies. In S. Lau, A. H. H. Hui, & G. Y. C. Ng (Eds.). *Creativity: When east meets west* (pp. 137–168). River Edge, NJ: World Scientific. Chudgar, A., & Luschei, T. F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal, 46*(3), 626–658.

Coleman, L. J. (2006). A report card on the state of research on the talented and gifted. *Gifted Child Quarterly, 50,* 346–350. Collins, E. C., & Green, J. L. (1990). Metaphors: The construction of perspective. *Theory into Practice, 29*(2), 71–77.

Conley, S., Muncy, D. E., & You, S. (2005). Standards-based evaluation and teacher career satisfaction: A structural equation modeling analysis. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 18,* 39–65.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169–206). Cambridge: Cambridge University Press.

Costa, A. L. (2001). Teacher behaviors that enable student thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 359–369). Alexandria, VA: ASCD.

Crossley, M., & Waston, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalization, context, and difference.* New York: Routledge Falmer.

Cui, Y. (2001). Effective instruction: Concepts and strategies. *Platform of Teaching and Learning, 6,* 46–47.

Cui, Y., & Wang, S. (2005). Conceptualizing and constructing effective instruction. *Curriculum and Instruction in Elementary and Secondary Education, 182,* 5–7.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD. Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 35–47.

Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (2000). *Corporate culture: The rites and rituals of corporate life.* New York: Perseus.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* Boston: Macmillan.

Du, H. (2004). A discussion on effective teaching within the implementation of new curriculum. *Journal of Southwest University for Nationalities, 25*(7), 356–359.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). Boston: Pearson.

Fan, L., & Gurcharn, K. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher, 13*(4), 2–9.

Fang, Y., & Gopinathan, S. (2009). Teachers and teaching in Eastern and Western schools: A critical review of cross-cultural comparative studies. In L. J. Saha & *A*Fang, Y., Hooghart, A., Song, J., & Choi, J. (2003). *Roles in context—Examine staffrooms as sites for teacher learning in three cultures: China, Japan, and South Korea*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Fang, Z., Grant, L. W., Stronge, J. H., Xu, X., & Ward, T. J. (2013). Investigating the relationship between culture and student achievement. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability, 25*(3), 159–178.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record, 103*(6), 1013–1055.

Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. In S. Fraser (Ed.), *The bell curve war: Race, intelligence, and the future of America* (pp. 23–35). New York: Basic Books. Ginott, H. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers.* New York: Macmillan.

Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Goor, E. (1997). *Create more time to teach*. Longmont, CO: Sopris West.

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson. Hamilton, L., & Stecher, B. (2004). Responding effectively to test-based accountability. *Phi Delta Kappan, 85*(8), 578–583.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Retrieved from: http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Buildingeffective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the Research – Evidence

Hau, K. T., & Salili, F. (1991). Structure and semantic differential placement of specific causes: Academic causal attributions by Chinese students in Hong Kong. *International Journal of Psychology, 26*, 175–193.

Haynie, G. (2006, April). *Effective biology teaching: A value-added instructional improvement analysis model.* Retrieved from http://www.wcpss.net/results/reports/2006/0528biology.pdf

Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, et al. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ho, I. R. (2001). Are Chinese teachers authoritarian? In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (pp. 99–114). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences, international differences in work-related values.* Beverly Hills, CA.: Sage.

Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (revised and expanded 3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Huang, R., & Leung, F. K. S. (2004). Cracking the paradox of the Chinese learners—Looking into the mathematics classrooms in Hong Kong and Shanghai. In L. Fan, N. Wong, J. Cai, and S. Li (Eds.), *How Chinese learn mathematics: Perspectives from insiders.* River Edge, NJ: World Scientific. Hurd, J., & Lewis, C. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Ingersoll, R. (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualification in six nations.* Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Jin, L., & Cortazzi, M. (2008). Images of teachers, learning and questioning in Chinese cultures of learning. In E. Berendt (Ed.), *Metaphors for learning.* Philadelphia, PA: John Benjamins.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools.* New York: Basic Books.

Jones, K. A., Jones, J. L., & Vermette, P. J. (2011). Six common lesson planning pitfalls: Recommendations for novice educators. *Education, 131*(4), 845–864.

Jones, R. D. (2009). *Strengthening student engagement.* Retrieved from http://www.leadered.com/pdf/strengthen%20student%20engagement%20white%20paper.pdf

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2012). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure, 51,* 20–27.

Kauchak, D., & Eggen, P. (2013). *Introduction to teaching: Becoming a professional* (5th ed.). Boston: Pearson. Kennedy, K., & Lee, J. (2008). *The changing role of schools in Asian societies: Schools for the knowledge society.* New York: Routledge.

Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher, 39*(8), 591–598.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262–273.

Laurier, W. (2011). *Madeline Hunter's lesson plan format.* Retrieved from http://iicti-part1-fall2011.wikispaces.com/file/view/madeline+hunter's+lesson+plan+ format.pdf

Leung, F. K. S. (1995). The mathematics classroom in Beijing, Hong Kong and London. *Educational Studies in Mathematics, 29,* 297–325.

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change.* Philadelphia: Research for Better Schools.

Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership, 61*(5), 18–23.

Li, J. (2003). U.S. and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology, 95,* 258–267.

Li, X. (2010). Conceptual metaphor theory and teaching of English and Chinese idioms. *Journal of Language and Teaching and Research, 1*(3), 206–210.

Li, Y., & Shimizu, Y. (2009). Exemplary mathematics instruction and its development in selected education systems in East Asia. *International Journal on Mathematics Education, 41*(3), 257–262.

Liu, S. (2006). *School effectiveness research in China.* Unpublished dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.

Liu, S., & Meng, L. (2008). *Qualities of good Chinese teachers: Perspectives fro teachers, students and parents.* 2008 National Evaluation Institute Conference on Assessment, Evaluation, & Professional Learning Communities, Wilmington, NC, October 8–11.

Liu, S., & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability, 21,* 31–328.

Liu, S., & Teddlie, C. (2004). The ongoing development of teacher evaluation and curriculum reform in the People's Republic of China. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 17*(3), 243–261.

Lookabill, K. C. (2008). *A descriptive study of the impact of the planning time on the utilization of the National Council of Teachers of Mathematics process standards within the Algebra 1 and applied mathematics subject fields.* Unpublished doctoral dissertation, Huntington, WV, Marshall University.

Lucas, R. M. (2005). *Teachers' perceptions on the efficacy of curriculum mapping as a tool for planning and curriculum alignment.* Unpublished doctoral dissertation, South Orange, NJ, Seton Hall Universit

Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership, 15,* 4.

Marton, F., Dall'Alba, G. D., & Kun, T. L. (1996). Memorizing and understanding the keys to the paradox? In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences* (pp. 69–83). Hong Kong: Comparative Education Research Center.

McEwan, E. K. (2002). *10 traits of highly effective teachers: How to hire, coach, and mentor successful teachers.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Mendro, R. L., Jordan, H. R., Gomez, E., Anderson, M. C., & Bembry, K. L. (1998, April). *Longitudinal teacher effects on student achievement and their relation to school and project evaluation.* Paper presented at the 1998 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Milken Family Foundation. (n.d.). *Milken Educator Awards: Criteria for selection.* Available at http://www.milkeneducatorawards.org/about/criteria-for-selection

Ministry of Education of the People’s Republic of China. (n.d.). *Ministry of Education’s memorandum on selecting and recognizing recipients for 2009 National Teachers/ Educators Excellence Awards.* Available at http://www.moe.gov.cn/publicfiles/ business/htmlfiles/moe/s7000/201212/xxgk_145783.html

Misulis, K. (1997). Content analysis: A useful tool for instructional planning. *Contemporary Education, 69*(1), 45–47.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation, 9*(3), 289–314.

National Board on Educational Testing and Public Policy. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Finding from a national survey of teachers.* Boston: Author.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English, 25,* 261–290.

OECD. (2010). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013). PISA 2012 results in focus: What 15-year olds know and what they can do with what they know. Available at www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

Paine, L. W. (1990). The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record, 92*(1), 49–81. Panasuk, R., Stone, W., & Todd, J. (2002). Lesson planning strategy for effective mathematics teaching. *Education, 22*(2), 714, 808–827.

Parke, C. S., Lane, S., & Stone, C. A. (2006). Impact of a state performance assessment program in reading and writing. *Educational Research and Evaluation, 12*(3), 239–269.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 37–53.

Piccolo, D. L., Harbaugh, A. P., Carter, T. A., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2008).

Quality of instruction: Examining discourse in middle school mathematics instruction. *Journal of Advanced Academics, 19,* 376–410.

Preus, B. (2007). Educational trends in China and the United States: Proverbial pendulum or potential for balance? *Phi Delta Kappan, 89*(2), 115–118.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(1), 39–50.

Reinsvold, L. A., & Cochran, K. F. (2012). Power dynamics and questioning in elementary science classrooms. *Journal of Science Teacher Education, 23,* 745–768. Roorda, D.

L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529.

Rosenthal, D., & Feldman, S. (1991). The influence of perceived family and personal factors on self-reported school performance of Chinese and Western high school students. *Journal of Research on Adolescence, 1,* 135–154.

Salili, F., & Hau, K. T. (1994). The effect of teachers' evaluative feedback on Chinese students' perception of ability: A cultural and situational analysis. *Educational Studies, 20*(2), 223–236.

Sargent, T. C. (2006). *Institutionalizing educational ideologies: Curriculum reform and the transformation of teaching practice in rural China.* Unpublished doctoral dissertation, Philadelphia, University of Pennsylvania.

Schwille, J., Dembele, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. (2011). *Classroom behavior using positive behavior supports.* Boston: Pearson.

Sedivy-Benton, A. L., & McGill, C. J. (2012). Significant factors for teachers' intent to stay or leave the profession: Teacher influence on school, perception of control, and perceived support. *National Teacher Education Journal, 5*(2), 99–114.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parent, and everyone who cares about education.* New York: Crown Business.

Shi, J., & Zha, Z. (2000). Psychological research on the education of gifted and talented children in China. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 757–764). Oxford: Elsevier.

Shim, S. H. (2008). A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. *Teaching and Teacher Education, 24,* 515–535.

Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist, 61,* 394–403.

Soh, C. K. (1999). East-west difference in views on creativity: Is Howard Gardner Correct? Yes, and no. *Journal of Creative Behavior, 33*(2), 112–125.

Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research, 47,* 372–391.

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2006). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Stevenson, H. W., Lee, S., & Stigler, J. W. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Science, 231,* 693–699.

Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education.* New York: Summit.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom.* New York: Free Press.

Stigler, J. W., Lee, S. Y., Lucker, G. W., & Stevenson, J. W. (1982). Curriculum and achievement in mathematics: A study of elementary school children in Japan, Taiwan, and United States. *Journal of Educational Psychology, 74,* 315–322.

Stigler, J., & Stevenson, H. W. (1991). How Asian teachers polish each other to perfection. *American Educator, 15*(1), 12–21, 43–47.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Stronge, J. H. (2010). *Evaluating what good teachers do: Eight research-based standards for assessing teacher excellence.* Larchmont, NY: Eye on Education.

Stronge, J. H. (2011). *Teacher effectiveness = Student achievement: What research says.* Larchmont, NY: Eye on Education.

Stronge, J. H., Tucker, P. D., Ward, T. J., & Hindman, J. L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 20,* 165–184.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339–355.

Sue, S., & Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievement: A phenomenon in search for an explanation. *American Psychologist, 45*(8), 913–920.

Sun, C. (2004). *A study on effective classroom teaching under the background of new curriculum.* Unpublished master's thesis, Shanghai Normal University, Shanghai,China.

Taylor, L. M. (2004). *The power of time and teamwork: The impact of instructional planning time and collaboration on the effectiveness of lesson planning by classroom teachers.* Unpublished doctoral dissertation, Cleveland, OH, Delta State University.

Tienken, C. H., Goldberg, S., & DiRocco, D. (2009, October). Questioning the questions. *Kappa Delta Pi Record,* 39–43.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27,* 119–145.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, VA: ASCD.

Tsui, A. B. M., & Wong, J. L. N. (2009). In search of a third space: Teacher development in Mainland China. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 281–311). Hong Kong: Comparative Education Research Centre/Springer Academic Publishers.

Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist, 57*(2), 89–99.

U.S. Department of Education. (2001). *No Child Left Behind Act of 2001.* Washington, DC: Author.

U.S. Department of Education. (2012, November 8). *Secretary Arne Duncan's remarks at the Microsoft Partners in Learning Global Forum.* Available at http://www.ed.gov/ news/speeches/secretary-arne-duncans-remarks-microsoft-partners-learningglobal- forum

U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2010). *Occupational outlook handbook, 2010–11 edition.* Available at http://www.bls.gov/oco/oco2003.htm Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need.* New York: Basic Books.

Walberg, H. J. (1992). The knowledge base for educational productivity. *International Journal of Educational Reform, 1*(1), 5–15.

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2005). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Wang, X. (2006). *New curriculum's vision for the development of teacher's teaching capacity.* Unpublished doctoral dissertation, East China Normal University, Shanghai, China.

Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (Eds.). (1996). *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences.* Hong Kong: Comparative Education Research Center.

Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (Eds.). (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives.* Hong Kong: Comparative Education Research Center.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research, 73*(1), 89–122.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Wlodkowski, R. J. (1983). *Motivational opportunities for successful learners.* Phoenix,
AZ: Universal Dimensions.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher* (4th ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom.* Portland, ME: Stenhouse.

Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the primary school* (rev. ed.). New York: Routledge.

Wright, V. H., Sundburg, C. W., Yarbrough, S., Wilson, E., & Stallworth, B. J. (2003). Construction of teaching metaphors through the use of technology. *Electronic Journal of Integration of Technology in Education, 2*(1), 1–22.

Zhang, F. (2008). *Effective instruction and new curriculum.* Unpublished master's thesis, Inner Mongolia Normal University, Hohhot, Inner Mongolia, China.

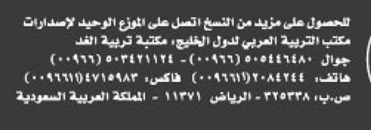
الغرب يلتقي الشرق

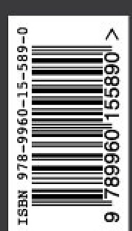
أفضل الممارسات لمعلمين خبراء في الولايات المتحدة الأمريكية والصين

الولايات المتحدة الأمريكية والصين: أمتان تختلفان عن بعضهما اختلافاً هائلاً في الطبيعة السكانية والتاريخ والبنى السياسة والنظم التعليمية. إلا أنه على الرغم من هذه الاختلافات، فقد اكتشف المربون في كل بلد منهما أن هناك كثيرًا مما يمكن أن يتعلمونه من بعضهما. تنظر الولايات المتحدة الأمريكية شرقاً، مفتونة بدرجات التقييم العالية التي يحصل عليها كثير من الطلاب الصينيين. وينظر الصينيون غرباً متيَمين بكيفية رعاية الولايات المتحدة الأمريكية للتجديد والإبداع لدى الطلاب. لقد أضحى المعلمون ينظرون عبر الحدود وبشكل متزايد للتوسع والتكيف وتزويد طلابهم بتعليم متوازن.

الغرب يلتقي الشرق كتاب يقوم على منطق أساس مؤداه أن التدريس القوي هو لب الجودة التعليمية، وأننا جميعاً نستفيد من فهم الممارسات والتفكير المهني لمعلمين نموذجيين. وفي هذا السياق انطلقت غرانت وزملاؤها لاكتشاف أي المعتقدات والاستراتيجيات، مما يتمتع به المعلمون الفاعلون، يمكن أن يعبر الفاصل الثقافي، ويساعد الطلاب في كل واحدة من هاتين الأمتين على تحقيق تقدم جذري كبير.

إنه من المهم لنا كمربين، فهم أنه على الرغم من أننا نرسم أهدافاً جديدة، ونحسن النواتج، فإن التميز هدف متحرك. إذ أنه يمكن في القرن الحادي والعشرين المترابط عالمياً أن تعيد التجديدات التربوية في بلد ما صوغ المعايير حول العالم. وما من سبيل إلى التيقن من أن طلابنا سيبقون تنافسيين وناجحين إلا بالتعلم من بعضنا بعضاً.


للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد
جوال ٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤ (٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣ (٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية


ISBN 978-9960-15-589-0



